

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce s historickou literaturou v primě a sekundě víceletého gymnázia

Historical literature in the first and second classes of grammar school

Markéta Špoková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Navazující magisterské ČJ-HV

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Práce s historickou beletrií v primě a sekundě víceletého gymnázia* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17. 7. 2015

.....

podpis

Na tomto místě bych ze srdce ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D. za jeho čas, ochotu a trpělivost, se kterou přistupoval k mým dotazům, a za jeho nesmírně cenné podněty, připomínky a rady. Taktéž děkuji svému příteli Ondřeji Malému za prostor k psaní práce včetně nerušeného prostředí, které mi poskytl, a přítelkyni Petře, jež mi věnovala svůj čas a oko zkušeného jazykového znalce.

ABSTRAKT

Práce si klade za cíl ověřit efektivitu literární výuky na gymnáziu založené na jedné knize. Sekundárním cílem je zatraktivnění historické literatury žákům primy a sekundy víceletého gymnázia. Diplomová práce je postavena na pěti pracovních listech, v nichž je každý z nich koncipován pro jiný literární cíl. Všech pět listů vychází z historické publikace pro mládež s názvem *Můj Golem* spisovatele Marka Tomana. Osou vyučovacích lekcí je třífázový model učení, který v sobě zahrnuje různě kombinované metody práce s dětmi. Práce dokazuje, že použití jedné publikace v delším časovém období s různým přístupem k výuce a volba vhodných cílů výuky v kombinaci s atraktivními metodami jsou jednou z možností, s nimiž lze k výuce literární výchovy přistupovat. Také otevřela brány přijetí méně atraktivního žánru historické literatury dětským čtenářem.

KLÍČOVÁ SLOVA

kritické myšlení, historická literatura, metoda E. U. R., *Můj Golem*, prima, sekunda

ABSTRACT

Main goal of this thesis is to test efectivity of teaching grammar school literature based on one book only. Secondary goal is to make teaching of historical literature for grammar's school first and second year students more attractive. This thesis is based on five worksheets, every one of them is designed for different literary aim. All of them are based on book "Můj Golem" wrote by Marek Toman. Lectures are governed by three-phase model of teaching which combines different methods for work with pupils. This thesis proofs that, use of one book in long-term tuition with different attitude, combined with appropriate goals and attractive methods, is one way to teach literature. Also this thestis helps making rather unpopular subject of historical literature more attractive to students.

KEYWORDS

critical thinking, historici literature, three-phase model of teaching, Můj Golem, first class of grammar school, second class of grammar school

Obsah

1	Úvod	9
2	Část teoretická	10
2.1	Účelné hodiny literatury	10
2.2	Vlastní práce s žáky	12
2.2.1	Práce s žáky primy osmiletého gymnázia.....	13
2.2.2	Práce s žáky sekundy osmiletého gymnázia.....	14
2.3	Výběr vhodné publikace	16
2.3.1	Nástin interpretace knihy Můj Golem	17
2.4	Výukové metody v pracovních listech.....	19
2.4.1	Metoda E. U. R.	19
2.4.2	Diskuse	19
2.4.3	Metody situační	20
2.4.4	Metody heuristické	20
2.4.5	Brainstorming	21
2.4.6	Volné psaní	21
2.4.7	Postmoderní přepis díla	22
2.4.8	Partnerská výuka	22
2.4.9	Kooperativní výuka	23
2.5	Práce s úryvky a formulace otázek a úkolů	23
3	Část praktická	25
3.1	Pracovní list č. 1 – Význam prostředí.....	25
3.1.1	Tvorba pracovního listu.....	25
3.2	Pracovní list č. 2 – Atraktivita příběhu založená na kompozičním principu kontrastu	28

3.2.1	Tvorba pracovního listu.....	28
3.3	Pracovní list č. 3 – Moderní přístup k historické beletrii.....	31
3.3.1	Tvorba pracovního listu.....	31
3.4	Pracovní list č. 4 – Funkce doslovu v beletrii.....	36
3.4.1	Tvorba pracovního listu.....	36
3.5	Pracovní list č. 5 - Mytologická postava v literatuře	39
3.5.1	Tvorba pracovního listu.....	39
3.6	Reflexe pracovního listu č. 1	43
3.6.1	Práce v primě.....	43
3.6.2	Práce v sekundě	46
3.7	Reflexe pracovního listu č. 2	49
3.7.1	Práce v primě.....	49
3.7.2	Práce v sekundě	52
3.8	Reflexe pracovního listu č. 3	54
3.8.1	Práce v primě.....	54
3.8.2	Práce v sekundě	59
3.9	Reflexe pracovního listu č. 4	65
3.9.1	Práce v primě.....	65
3.9.2	Práce v sekundě	69
3.10	Reflexe pracovního listu č. 5.....	73
3.10.1	Práce v primě.....	73
3.10.2	Práce v sekundě	76
4	Závěr.....	79
5	Seznam použitých informačních zdrojů	80
6	Seznam příloh.....	82

6.1	Pracovní list č. 1	83
6.2	Pracovní list č. 2	84
6.3	Pracovní list č. 3	86
6.4	Pracovní list č. 4	88
6.5	Pracovní list č. 5	89
6.6	Ukázky zhotovených pracovních listů	92

1 Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na práci s historickou literaturou s ohledem na žáky primy a sekundy víceletých gymnázií. Obsahuje pět originálních pracovních listů, z nichž každý si stanovuje jiný cíl. Všechny pět listů vychází z jedné historické beletrie pro mladé čtenáře s názvem *Můj Golem*. Funkčnost vytvořených lekcí literární výchovy bude ověřena v hodinách českého jazyka a literatury ve třídách primy a sekundy na Gymnáziu Český Brod, kde již druhým rokem vyučuji.

Téma bylo vybíráno s ohledem na potřeby mé vlastní výuky literární výchovy. Jako začínající učitel jsem byla postavena do situace, v níž jsem prakticky nevěděla, jakým způsobem výuku na nižším gymnáziu pojmout, neboť předmětová komise českého jazyka pro ni nestanovila žádnou jednotnou formu. Pod vlivem didaktických seminářů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, knihy *Literatura pro učitele* a debat se svými spolužáky a kolegy jsem se rozhodla pro žánrové pojetí hodin literatury. Koncepty hodin připravuji sama s ohledem na RVP, inspiraci hledám v odborných časopisech, jako jsou *Kritické listy* a *Komenský*, či katalozích prací určených učitelům druhého stupně a víceletých gymnázií. Jako jeden z žánrů vhodných pro danou věkovou kategorii jsem vybrala literaturu historickou.

Domnívám se, že jedním z požadavků na současného učitele literární výchovy je hledat nové cesty zpřístupnění literatury mladým čtenářům tak, aby vedly zábavnou, ale přesto naučnou formou. Pracovní listy jsou vedeny formou třífázového učení a zakládají se na kombinaci tradičních i moderních metod, což blíže vysvětluje teoretická část práce. Ta obsahuje také východiska přístupu k vyučovacím lekcím a charakteristiku testovaných tříd. V části praktické je obsaženo podrobné vysvětlení motivace a procesu tvorby pracovních listů a obšírně pojatá reflexe zahrnující analýzu zpracovaných listů, která tvoří stěžejní část práce.

Cílem diplomové práce je pomocí dvou konkrétních skupin žáků dokázat, že výuka zaměřená na různé dílčí cíle vycházející z jedné publikace vybrané s ohledem na žáka je jedním z přístupů, s nímž lze k výuce přistupovat. Sekundárním cílem je ukázat žákům cestu k jiným literárním žánrům, než po kterých nejčastěji sahají vlastní volbou. Práce má význam také pro mne osobně, neboť pomůže ukázat, zda přístup a metody, které v hodinách volím, nesou kýžené výsledky.

2 Část teoretická

V teoretické části diplomové práce bych ráda nastínila to, jakým způsobem si představuji hodiny literatury, které mají smysl, poskytla náhled do vlastních hodin českého jazyka a literatury, obhájila výběr knihy, jež je v práci použita, nastínila ji v krátkém interpretačním medailonu a seznámila čtenáře s metodami aplikovanými v pracovních listech. Ačkoliv srdcem práce je bezpochyby část praktická, je taktéž důležité seznámit se i s okolnostmi, které k vytvoření pracovních listů vedly.

2.1 Účelné hodiny literatury

Svou učitelskou praxi ke konci školního roku, v němž testuji vytvořené pracovní listy, započítám jako dvouletou. Každou hodinou strávenou s žáky zjišťuji, že platí nadsazené tvrzení: *Ve výuce funguje vše, ale jak komu, jak kdy a jak s kým*¹. Tedy je důležité jakým způsobem učitel hodinu připraví, ale také jak se k dané látce postaví, jak ji podá dětem. Roli hraje také den v týdnu a hlavně pořadí vyučovací hodiny. Jinak reagují děti v pondělí, kdy jsou smířené s týdnem pravidelného vyučování a jsou vnitřně připraveny na svou mentální práci, jinak reagují v pátek, kdy se více než o nové informace zajímají o víkendový program vlastní jim i spolužákům. Na druhé straně je také důležité, jaké děti sedí v lavici, jaký mají vztah k danému předmětu, stejně tak i k učiteli.

Dokumentem, jenž by měl směřovat vyučující literární výchovy, je Rámcový vzdělávací program. Podle něj v Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život². I. Gejgušová vytýká RVP ZV, že rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku, aby byli žáci ve výuce mateřského jazyka soustavně vedeni ke čtenářství. Uznává jeho kladný postoj ke zvládnutí čtenářské techniky a čtení s porozuměním, zároveň také využívání tištěných informačních zdrojů, upozorňuje však na absenci apelu k budování pozitivního vztahu žáků k mimoškolní četbě a k aktivnímu a

¹ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Učitel potřebuje spoustu podpory, ne kontroly. *Kritické listy*. 2013, (50): s. 9.

² Jazyk a jazyková komunikace. In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2013, s. 16, [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318>.

kultivovanému čtenářství beletrie³. Tímto se ukazuje, jak velká část zodpovědnosti připadá na jednotlivé vyučující literární výchovy. Měli by své hodiny koncipovat takovým způsobem, aby dle požadavků dítě rozvíjeli a zároveň v něm vzbuzovali zájem o četbu z jejich vlastní vůle.

Z řad odborníků stále zaznívají slova o tom, jak nesmírně důležité je nenechat žáky v pasivní roli posluchače či zapisovatele reprodukováného, neprožitého obsahu. Středoškolští a také nastupující vysokoškolští studenti například nedisponují uspokojivými dovednostmi interpretovat básnické texty, což H. Zelňáková dává za vinu nevyváženosti zážitkového a naukového principu v hodinách literatury. Studenti si z výuky odnášejí postupy, aniž by při jejich osvojování pochopili podstatu, funkci nebo jejich recepční účinek. O. Hník toto aranžmá trefně nazývá *poznáváním o díle* namísto *poznávání díla*. Ukazuje tak na následný žákův negativní vztah k literární výchově a k literatuře vůbec. Klumparová (2013) zmiňuje, že podle Rosické (2007) by mělo v popředí stát činnostní pojetí učení. *Při činnostním pojetí učení se postupuje od prožitků žáků k faktům a teoriím. Žáky necháváme, aby všechno, co mohou dělat sami, také sami dělali.*⁴

Dobrý učitel dokáže sloučit své oborové znalosti s tím, co každý den jeho žáci prožívají, co si myslí. *Má-li být učení smysluplné, nelze oborové znalosti redukovat na izolované učební znalosti. Předměty výuky musí být „didakticky rekonstruovány mezi světem vědy a každodenním životem.* U. Kattmann v rámci Modelu didaktických rekonstrukcí vedle sebe staví oborové koncepty a žákovské představy a prohlašuje, že jsou rovnocenné.⁵

Bývá zvykem, že zaměřuje-li se výuka na cíle směřující k jednotlivým složkám interpretace literárního díla, volí se ke každému jiný typ ukázky. Kočová ve své diplomové práci uvádí: „Vybrané knihy ale žáci nečetli. Pokud víme, že žáci nejsou s danou knihou seznámeni, musíme mít tento fakt neustále na paměti. Je nutno počítat s tím, že pracují pouze s úryvkem, chybí jim tedy kontext, který jsme četbou knihy nabyli my. S tím souvisí i potřeba odhlédnout od vlastních interpretací a naslouchat výkladům žáků, kteří na rozdíl od nás pracují pouze se zlomkem celé knihy.“⁶ Přichází v úvahu otázka, proč (umožňuje-li to povaha cíle) nepracovat v rámci jednoho

³ GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, s. 13.

⁴ KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, s. 321-322.

⁵ KATTMANN, Ulrich. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* [online]. 2009 [cit. 2015-06-11]. Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/moznosti_rozvijeni_didaktickych_znalosti_obsahu.pdf.

⁶ KOČOVÁ, Veronika. *Životní situace v literatuře. Pracovní listy pro devátý ročník základních škol*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, s. 75.

žánru s více ukázkami. Žákům pak nebude chybět kontext díla, který je mnohdy pro pochopení úryvku klíčovým. Časopis Komenský v článku, který přeložil Petr Knech, věnovaném Wagenscheinovu exemplárnímu přístupu k vyučování uvádí: „Pokud zvýšeným tempem plynule postupujeme od tématu k tématu, podporujeme pouze takové znalosti, které žáci zapomenou. Pokud bychom ale setrvali v téhle plynoucí mnohosti delší dobu na jednom místě, podporovali bychom způsob učení, který všichni známe, ale nepříliš často jej využíváme: Ponořit se do hloubky věci. ‚To jednotlivé, do něhož se ponoříme, není jen část, je to součástí celku.‘ (Wagenschein, 1989, s. 12).“⁷ Článek je zaměřen na celkové pojetí vyučovacího předmětu, to ale neznamená, že se teze nedá aplikovat na soubor lekcí zastřešených jedním žánrem. Naopak je Wagenscheinova myšlenka velmi nosná.

Velmi výstižně se k účelně pojatému vzdělávání vyjadřuje L. Lederbuchová: „Pro efektivní vzdělávání ve smyslu rozvoje osobnosti žáka jemu přirozenými a humánními cestami je třeba najít způsob, který bude vyhovovat jak možnostem a schopnostem dítěte a zájmu jeho vlastního rozvoje, tak středoevropské tradici systémově pojatého vzdělávání s požadavky na určitou vzdělanostní úroveň žáka vyhovující kritériím určitého stupně vzdělávání, ale i celospolečenským požadavkům a tradičním představám o určité úrovni vzdělání.“⁸ Nesmíme tedy při hledání nových a bezpochyby účelných metod a forem vyučování zapomenout na to, že žák by si měl do života odnést krom pocitu zábavně strávených hodin také určité vědomosti, praktické dovednosti, postoje hodné společensky včlenitelného jedince. K tomu však musíme přistupovat citlivě s přihlédnutím na přání, tužby a schopnosti každého žáka. V literatuře jde také o to ukázat žákovi, jak chutná radost z vlastního poznání díla a že kniha v sobě skrývá mnoho informací a poučení, z nichž může jedinec, pokud ji správně uchopí, čerpat celý život.

2.2 Vlastní práce s žáky

V této kapitole bych ráda nastínila způsob, jakým se svými žáky pracuji v hodinách českého jazyka a literatury. Nutno podotknout, že na půdě gymnázia, kde pracuji, nejsou pevně dané stanovy předmětové komise pro český jazyk, a tudíž každý z učitelů přistupuje k výuce svým vlastním osobitým přístupem. Ten můj je dán působením pedagogické fakulty, cennými radami mého zaučujícího pedagoga, studiem odborné literatury a vlastním vědomím a

⁷ EICHELBERGER, Harold. Wagenscheinovo „exemplární vyučování“. In: *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 2006-2007, 131(4), s. 6.

⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 8.

přesvědčením. Nemalý podíl mají také reakce a podněty žáků, s nimiž v hodinách spolupracujeme.

2.2.1 Práce s žáky primy osmiletého gymnázia

Ve třídě je třicet jedna žáků mezi jedenácti a dvanácti lety z toho čtrnáct chlapců a sedmnáct děvčat. Na čtyři hodiny českého jazyka a literatury týdně připadají dvě hodiny na výuku jazyka, jedna hodina na komunikaci a sloh, jedna hodina na literaturu. Výuka jazyka a komunikace a slohu je rámcově postavena na práci s učebnicí *Český jazyk učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6. ročník* autorek Z. Krausové a R. Teršové vydané nakladatelstvím Fraus. Čítanky náležící této edici využíváme velmi sporadicky, pokud se daný úryvek týká literárního žánru, který je v daný čas probírán.

Hodiny literatury jsou koncipovány několika způsoby. Žáci dostali na začátku roku zadání jednu publikaci dle vlastního výběru ze seznamu doporučené literatury. Podle metodické příručky *Čtenářská gramotnost ve výuce*⁹ jim byly na začátku roku stanoveny požadavky na zpracování referátu a jeho následné provedení. Každou druhou hodinu vystoupí dva žáci se svým referátem, ostatní spolužáci poslouchají a sledují dodržení požadavků, úroveň mluveného projevu a snaží se najít odpověď na otázku, zda by si chtěli či nechtěli tuto knihu přečíst a proč. Hodiny, které nejsou věnovány referátům, jsme v prvních měsících věnovali dílně čtení. Ukázalo se, že jsou někteří žáci na dílny čtení zvyklí už ze základní školy a práce byla ne vždy efektivní, protože polovina žáků už danou věc zpracovávala. Tudíž jsme dílny čtení ukončili a namísto toho jsme se zaměřili na práci s jednotlivými žánry. Pomocí vhodně volených ukázek a následné práce s nimi se žáci seznamují se základními žánry epiky. Probraná už byla pohádka, pověst, bajka, báje a mýtus. Pomocí pracovních listů tvořených v této diplomové práci budou žáci seznámeni také s žánrem historické literatury.

Druhým, neméně důležitým pilířem hodin literatury, je zpracovávání čtenářského deníku. Forma zpracování je rovněž inspirovaná příručkou *Čtenářská gramotnost ve výuce*¹⁰, je ale obohacena o prostor pro vlastní přemýšlení nad knihou. Žáci si mohou sami zvolit metodu, která jim vyhovuje lépe. Jedná se o dopis autorovi, nebo podvojný deník. S těmito metodami byli samozřejmě žáci důkladně seznámeni na začátku školního roku. Jelikož jsou žáci v hodinách literatury hodnoceni velmi sporadicky, tvoří známka z čtenářského deníku většinový podíl za literární část výuky českého jazyka. Žáci jsou s tímto faktem srozuměni a

⁹ ALTMANOVÁ, Jitka a kol. Referát o knize. In: *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. 2011 [cit. 2015-05-20], s. 28 - 29. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

¹⁰ ALTMANOVÁ, Jitka a kol. Zápis z četby. In: *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. 2011 [cit. 2015-05-20], s. 30. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

na zápisech z četby¹¹ si dávají velmi záležet. Občas se stane, že zápis nese patrné stopy zásahu ze strany rodičů. Jelikož je dle mého názoru dobré o knize s kýmkoliv hovořit, tuto skutečnost nijak nekomentuji, pokud by ovšem práce nepostrádala prvky dětské práce. V tom případě bych na tuto skutečnost upozornila a daného rodiče bych oslovila emailem.

Celkově se jedná o žáky, kteří jsou zvyklí číst. Nikdo z nich nemá problém s četností jedna kniha za jeden měsíc, dokonce několik děvčat položilo dotaz, zda mohou odevzdat zápisů z četby i více za měsíc. Knihy, které mohou zpracovávat do svých zápisů z četby, částečně závisí na nich samotných, částečně na seznamu doporučené literatury. Požadavkem je alespoň pět knih ze seznamu z různých žánrových sekcí. Problém mají ovšem se čtením nahlas. Byla jsem nucena tuto aktivitu aplikovat v hodinách častěji, než jaká byla má původní představa, neboť minimálně polovina z žáků, ač se ve svém volném čase věnují této aktivitě dostatečně, neumí plynule a jasně číst, často se zadržávají, mají potíže se slovy obsahujícími více než jednu slabiku, čtou potichu nebo příliš pomalu.

Žáci jsou při práci v hodinách velmi aktivní, rádi čtou nahlas a rádi o knize diskutují. Od počátku studia jsou nejen v hodinách českého jazyka a literatury vedeni k práci ve dvojicích a různým formám práce ve skupině. V této třídě shledáváme jako vyučující formu skupinové práce velmi prospěšnou, jelikož žáci jsou svými schopnostmi a znalostmi silně nevyvážení a takto si mohou navzájem pomoci. Pečlivě se připravují i na dramatické inscenace, i když mnohdy příprava kulís a kostýmů spolu s jejich vlastním nadšením zastíní didaktický potenciál této metody.

2.2.2 Práce s žáky sekundy osmiletého gymnázia

Třída je tvořena třiceti dvěma žáky rozdělenými přesně na půl, jedná se tedy o šestnáct dívek a šestnáct chlapců. Hodiny jsou co do poměru jednotlivých složek vyučování českého jazyka a literatury stejné jako to bylo u primy. Na čtyři hodiny českého jazyka a literatury týdně připadají dvě hodiny na výuku jazyka, jedna hodina na komunikaci a sloh, jedna hodina na literaturu. Výuka jazyka a komunikace a slohu je rámcově postavena na práci s učebnicí *Český jazyk učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 7. ročník* autorek Z. Krausové a R. Teršové vydané nakladatelstvím Fraus. Čítanky náležící této edici jsme využívali v prvním pololetí, a to pouze několikrát. Ostatní úryvky se nehodí do koncepce probíraných literárních žánrů.

¹¹ V hodinách striktně používám pojem „zápis z četby“. Žáci si ze základní školy přinesli pro zaznamenávání informací a dojmů z knihy pojem „čtenářský deník“, díky důsledné invenci si už ale osvojili pojem „zápis z četby“ pro zpracování dle zadané šablony, pojem „čtenářský deník“ zůstal sešitý, do nějž je zápis z četby psán.

Hodiny literatury jsou co čtrnáct dní provázeny dvěma studenty s jejich referáty o vybraných knihách ze seznamu doporučené literatury. Referáty jsou opět inspirovány metodickou příručkou *Čtenářská gramotnost ve výuce*, jsou však obohaceny o kategorii nazvanou „klíčové situace“. Je to rozšíření, které si vybrali sami žáci, jelikož když jim bylo na začátku roku řečeno, že požadavky na referát jsou stejné jako v uplynulém roce, cítili se dotčeni a vyžadovali něco navíc. Vymyslela jsem tedy klíčové situace, jejichž zpracování vyžaduje zamyšlení se nad otázkou, které tři situace (nebo i více, minimum jsou však tři) jsou natolik zásadní, že posouvají děj knihy dopředu. Klíčové situace tedy žáci představí a vysvětlí, co je vedlo k tomu, aby danou situaci vybrali a označili jako klíčovou. Ostatní spolužáci poslouchají a sledují dodržení požadavků, úroveň mluveného projevu a snahu o zachování hovorové češtiny, míru kreativity projevenou v rámci vystupování a vystižení a vysvětlení klíčových situací. Každou kategorii pak ohodnotí bodovou škálou jedna až pět pomocí předem připravených kartiček. Jeden z žáků má pro daný den funkci zapisovatele a zaznamenává číslo generované průměrem zdvižených číslic k jednotlivým kategoriím. Výsledná známka se pak utváří podle vytvořené stupnice.

Zpracování zápisů z četby má stejnou hodnotu jako v předchozím ročníku. Na začátku roku si žáci odhlasovali výběr podvojného deníku místo dopisu autorovi a obohacují své zápisy o alespoň šest úryvků s vlastním komentářem. Platí pravidlo pěti knih ze seznamu doporučené literatury. Třída má obecně tendenci zpracovávat knihy ze seznamu více a často sahá po titulech určených vyšším ročníkům. Máme také dohodu ohledně vlastních poutavých publikací. Pokud se žák domnívá, že kniha, již přečetl, je poutavá a něco se z ní naučil, osloví mě s dotazem, zda by se taková publikace mohla počítat jako kniha doporučená. Pokud si své tvrzení obhájí, kniha je započítána do pěti povinných položek ze seznamu.

Ty hodiny, které nejsou věnovány referátům, jsou věnovány dalším literárním žánrům. Žáci jsou v druhém ročníku obohaceni o dobrodružnou literaturu, humornou literaturu, příběhy s dětským hrdinou a v rámci pracovních listů, které tvoří podstatu této diplomové práce, se seznámí také s literaturou historickou. Ke konci školního roku opustí prostředí epiky a seznámí se s novým literárním druhem a jeho žánry, a to dramatem.

Práce v této třídě je náročná. Celkově se jedná o velmi chápavé a bystré žáky, vytvořili si však několik skupinek, které mezi sebou ve školním prostředí nejsou schopny komunikovat otevřeně a bez zábran. Nejvíce jim vyhovuje práce ve dvojicích, ať už daných či libovolných. Oblíbenou formou výuky je jakákoliv forma metod inscenačních. Práce v početnějších skupinkách vyžaduje jejich vlastní rozdělení, jinak se hodina mine účinkem. Navíc třídu

navštěvují také dva chlapci s poruchou pozornosti a jeden chlapec jménem Pavel¹² s blíže nespecifikovanou poruchou chování¹³. Chlapci s ADD často pracovní skupinu narušují svými poznámkami a jejich potíže soustředit se zpomalují chod skupiny. Pavel odmítá pracovat ve skupině úplně, protože se domnívá, že jej ostatní spolužáci brzdí při práci a jejich názory a nápady nepokládá za směřodonné a rovnocenné těm jeho. Na tomto místě je nutno podotknout, že Pavel je nadprůměrně chápavý žák a práci vždy odevzdává jako první. Jeho nápady jsou originální a s pochopením textu nemá problém.

Sleduji překvapivě výrazný rozdíl mezi prací děvčat a chlapců. Děvčata jsou velmi tichá a hlásí se sporadicky. Pokud nějakou z nich v diskusi oslovím, má vždy po ruce vhodnou odpověď a jejich nápady jsou neotřelé. Když jsem se v prvním roce jejich studia snažila zjistit, proč tedy nevyvíjí větší aktivitu v hodině, bylo mi řečeno, že si svou odpověď nejsou jisté a tak se raději nehlásí vůbec. Od té doby se snažím o pozitivní a motivační komentáře jejich odpovědí, ale progres pozoruji jen nepatrný. V rámci skupinové práce jsou děvčata pečlivá a vždy nápaditě splní svůj úkol. Chlapci se naopak hlásí téměř všichni a pořád. Pokud jim v diskusi není dán prostor vyjádřit se, cítí se dotčeni a mají nutkání své odpovědi vykřikovat. Ve skupině zastávají funkci koordinátorů a často se vměšují do pracovních rolí spolužaček.

2.3 Výběr vhodné publikace

V roce 2013 proběhl první reprezentativní výzkum dětského čtenářství v České republice. Respondenty byli děti od devíti do čtrnácti let, z čehož se v rámci skupiny žáků, pro niž jsou pracovní listy cíleny, soustředím na věkovou kategorii jedenácti až dvanácti let. Takový vzorek pak tvrdí, že 47% dětí čtení docela nebo velice baví. Stejně procento pokládá četbu za zábavnou činnost volného času, i když často bývá spojována s nudnou chvílí či nudným dnem. Potvrdil očekávání ohledně generového rozdělení. Dívky obecně čtou déle a častěji než chlapci, s rostoucím věkem chlapci číst přestávají. Výzkum také prokázal, že žáci víceletých gymnázií čtou více.¹⁴

Výzkum byl primárně určen knihovnám, to však ani zdaleka neubírá na jeho významu. Četba obecně patří mezi běžné volnočasové aktivity dítěte, má však v dnešní době velmi silnou konkurenci v rozličných činnostech doma i v kroužcích. 34% dětí věnuje četbě více než tři

¹² Je nutné chlapce pojmenovat, jelikož se bude osobně vyskytovat i v hodnocení pracovních listů. Zavedené jméno je pseudonym.

¹³ Chlapec dle slov rodičů navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu, ale škoře se i přes opakovaný apel doposud do rukou nedostalo žádné písemné vyjádření o jeho stavu.

¹⁴ PŘÁZOVÁ, Irena. České děti jako čtenáři v roce 2013. *Čtenář*. 2014, (4): s. 123-128.

dny v týdnu.¹⁵ Mezi nejoblíbenější dětské žánry patří dobrodružné knihy, knihy o zvířatech a přírodě, příběhy o dětech a mládeži. Jedním z cílů diplomové práce bylo mimo jiné vzbudit zájem o četbu žánrů „méně atraktivních“, proto jsem hledala takový okruh knih, který by částečně splňoval očekávání mladého čtenáře, obsahoval by však přidanou hodnotu. Historická literatura dle výzkumu sama o sobě pro děti příliš atraktivní není. Nabízela se tak možnost sáhnout právě po ní. Předpokladem pro tuto práci však bylo najít knihu, která bude splňovat většinu těchto požadavků: Můžeme o ní hovořit jako o historické literatuře, bude mít dětského hrdinu, nebo alespoň hrdinu, který nebude dětem příliš vzdálený, jazyk nebude příliš složitý a doba, do níž by byl příběh zasazen, zahraje na povědomou strunu.

Protože cílená skupina žáků nemá problém se čtením knih obecně, není cílem pracovních listů vzbudit zájem o četbu, nýbrž obohatit spektrum čtených děl o nové žánry. Jednak o žánr historické literatury, jednak také podprahově navést děti na myšlenku, že pokud může být zajímavá literatura historická, možná i jiné žánry a priori nechtěné ukrývají poutavý příběh a žáci budou schopni se s knihou či jejím hrdinou ztotožnit.

Pro tvorbu pracovních listů bylo nutné vybrat knihu, která bude splňovat výše uvedené požadavky, navíc nebude pouze zábavního charakteru, nýbrž ponese prostor pro zamyšlení se.

2.3.1 Nástin interpretace knihy *Můj Golem*

V roce 2010 byla na cenu Magnesia litera nominována kniha Marka Tomana s názvem *Můj Golem*. V díle se na 163 stranách seznamujeme s Jakubem, patnáctiletým chlapcem, který se připravuje na své budoucí poslání rabína vedle rabína aktuálního, inspirovaného postavou rabína Löwa. Jakuba na jeho nelehké cestě krom běžných problémů mladíků jeho věku, jakým je třeba láska k děvčeti jiného vyznání versus příprava na domluvenou svatbu s rabínovou dcerou, potkává střet jeho malého světa uzavřeného v ghettu se světem „tam venku“, který symbolizuje katolická většina. Setkává se se smrtí, otevřenou nenávistí i s nadpřirozeným stvořením Golema, jediné naděje Židů na ochranu před nesnášenlivými členy katolické obce. Hlavním tématem je tedy nesnášenlivost mezi dvěma entitami z pohledu menší z nich. Kniha byla napsaná v rámci projektu na podporu soužití většiny s menšinami, konflikt Židé versus křesťané se tak stává alegorií jakéhokoliv jiného aktuálního problému tohoto typu.

Kniha je psána ich-formou pohledem hlavního hrdiny. Ten používá spisovnou češtinu, stejně jako další vzdělané postavy. Jazyk má rozlišovací funkci, neboť strážce u bran ghetta ze strany katolíků používají obecnou češtinu, stejně jako nevzdělaný rabínův sluha Chajm, který

¹⁵ PRÁZOVÁ, Irena. České děti jako čtenáři v roce 2013. *Čtenář*. 2014, (5): 163.

nakonec neuposlechne moudré rady rabínovy. Je zde hojně využívána přímá řeč, která posunuje děj vpřed, a vnitřní řeč Jakubova, v níž komentuje dění a často si klade otázky, na něž nenalzáme explicitní odpověď. Objevuje se nám tedy personální vypravěč. Na jednání ostatních postav nahlížíme pouze z perspektivy hlavního hrdiny.

Prostředí příběhu je nositelem nastíněných vlastností hrdinů. Židé uzavřeni v ghettu jsou si vědomi své malosti v očích křesťanů a nevýhod plynoucích z nedostatku prostoru a striktnosti zásad vlastní víry. Křesťané obcházející kolem bran ghetta závidí Židům jejich, ve vlastních očích stále větší a větší, majetek, podporují se navzájem ve svých nenávisných pravdách.

Kompozice díla je tektonická, založena na chronologickém postupu. Přirozený počátek nás seznamuje s Jakubem-studentem židovského učení. Celé dílo provází kompoziční princip kontrastu, který často nutí čtenáře přemýšlet, jak by se zachoval on sám. Ponecháme-li stranou základní kontrast mezi znesvářenými mentalitami, stojí hrdina několikrát mezi tím, co by chtěl udělat a co je nucen udělat, jak se cítí a jak by se měl projevovat. Dokonce i dvě ženy, kolem nichž se točí Jakubovy myšlenky, jsou na opačné straně. Černovlasé děvče katolického vyznání versus blondatá dcera rabínova. Konec je otevřený, autor nepřináší konečné řešení konfliktu, ani nenaznačuje, jak by se konflikt dal řešit. Svého hrdinu pošle vykonávat rabínskou službu z Prahy do Mikulova.

Příběh je členěn do krátkých oddílů s vlastním nadpisem. Otevřeme-li knihu na jakékoliv stránce, vlevo se můžeme začíst do textu, pravá strana obsahuje černobílou kresbu komiksového typu, která však nenese novou informaci, pouze zachycuje situaci danou textem. Za příběhem najdeme obsáhlý doslov, v němž se autor pokusil objasnit poměr faktů a fikce v díle, nastínil své zdroje a objasnil nesrovnalosti či poukázal na dezinterpretace, kterých by se čtenář mohl dopustit. Za doslovem je velice praktická sekce vysvětlivek. Tam můžeme naléznout objasnění pojmů židovské tematiky, symbolů a rituálů, které jsou v knize zakomponovány. Domnívám se, že práce s vysvětlivkami by si zasloužila samostatný pracovní list.

Můj Golem v sobě ukrývá složky historické literatury, neboť příběh je zasazen mezi kulisy rudolfínské Prahy se všemi jejími náležitostmi včetně některých historických postav. Můžeme hovořit rovněž o sociální próze založené na konfliktu mezi dvěma náboženskými vyznáními. Příběh je inspirován známou pověstí o Golemovi, nese si špetku dobrodružství a vezmeme-li v potaz Jakubovu důvěru v to, že Golem by byl schopen oživit mrtvého, obsahuje i složky, jež bychom hledali v žánru fantasy. Takováto multižánrová publikace by nejednoho mladého člověka mohla skutečně zaujmout.

2.4 Výukové metody v pracovních listech

Všech pět pracovních listů je inspirováno principem metody E. U. R. tak, aby hodiny (případně dvouhodinovky) tvořily uzavřený propojený celek. Žáci se tak mohou ponořit do práce a soustředit svou pozornost pouze na tu danou činnost. Celý vyučovací proces tak vyústí v uvědomění si za pomoci vlastního úsilí.

2.4.1 Metoda E. U. R.

Fáze evokace

- V evokační fázi mají žáci za úkol vybavit si cokoliv, co o tématu už vědí, myslí si či mají touhu se dozvědět. Dané téma se tak v žácích urovná a přestře pro další práci.
- V procesu vybavování tak podvědomě vzniká motivace k další práci či dalšímu učení se.
- V rámci pracovních listů jsem se pokusila pokaždé tuto fázi obměnit. Vždycky bude ale dán prostor projevit se každému ze studentů.

Fáze uvědomění si významu

- Jedná se o část výuky, v níž se žák setkává s novými informacemi, zpracovává je a dává do souvislosti s podněty utříbenými ve fázi evokace.

Fáze reflexe

- Při reflexi procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostával k novým informacím a novému pochopení, a ujasňuje si, co by měl příště dělat jinak.
- Žák si v konečné fázi učení dělá v hlavě pořádek v tom, o čem se učil. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním chytrým žákem se v reflexi dbá na to, aby učitel nechal každého žáka formulovat si závěrečné pochopení po svém.
- Žák dává svými slovy srozumitelné znění svým myšlenkám, údajům, názorům, které předtím měl nebo ve kterých neměl jasno. Je důležité, že žakovy formulace poznatků v reflexi nejenom zazní, ale že žák jejich znění hledá, propracovává, vytváří.¹⁶

2.4.2 Diskuse

Jedná se o takovou formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. Diskuse je platná zejména v situacích:

¹⁶ Co je E-U-R. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. *Kritické myšlení o.s.* [online]. 2001 [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.

- kdy lze mít na jevy, fakty a problémy různé názory,
- kdy jde o to seznámit se s novými nebo zajímavými poznatky nebo zkušenostmi,
- týká-li se téma hodnotových postojů,
- při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě.¹⁷

Při práci s pracovními listy žáci narazí na kontroverzní téma konfliktu náboženských hodnot a minimálně při něm bude metoda diskuse velmi platná. V třetím pracovním listu žáci narazí na otázku svobody člověka v minulosti a dnes, kde ve fázi reflexe bude pro diskusi také prostor. Žáci, především ti ze sekundy, diskutují poměrně rádi a naučili se pravidlům diskuse v občanské výchově, metoda tak každou hodinou, v níž je využita, nabývá na efektivitě.

2.4.3 Metody situační

Situační metody učí žáky řešit konkrétní reálné situace ze života. Podstatou situační metody je hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace či problémového případu, který je žákům prezentován a předložen k řešení. Situačních metod existuje několik, přibližme si tu, která je využita v druhém pracovním listu, kdy jsou žáci vedeni k tomu, aby se na situaci podívali očima hlavního hrdiny a navrhli své vlastní řešení vyhrocené situace.

Řešení konfliktní situace: metoda spočívá v seznámení žáků s rozporuplným či zajímavým případem, v našem podání ve formě dramatického úryvku z knihy. Jejich úkolem je podat návrh řešení dané problémové situace, která těží z osobních vztahů a týká se názorů, postojů nebo hodnot.¹⁸

2.4.4 Metody heuristické

Prostřednictvím heuristických metod učitel motivuje žáky k samostatnému objevování, pátrání a hledání za pomoci problémových otázek, předložením určitého rozporu, seznamováním se zajímavými situacemi. Konkrétně pro tuto diplomovou práci je nutno přiblížit si **metodu samostatného objevování**. Při této musí žák zvládnout řadu dovedností a pracovních úkonů, jako je tvorba hypotéz, třídění a pořádání dat, údajů a informací, kladení otázek a tvorba hypotéz apod. Učí se tak spoléhat na vlastní síly.¹⁹

Tato metoda je využita především v pracovním listu č. 3, kdy jsou žáci v rámci skupinové práce rozděleni do jednotlivých rolí, při nichž se snaží poradit si s náročným textem Jiráskových *Psohlavců*. Například žák v roli badatele má pomocí indicií v textu vypátrat,

¹⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 108.

¹⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, s. 60.

¹⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 113-114.

v jaké době se příběh odehrává, nebo žák-hledač slov vyhledává ve slovníku slova, jež brání pochopení textu, aby pomohl celé skupině text rozklíčovat.

2.4.5 Brainstorming

Smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a poté zvážit jejich užitečnost. Bývá považován za vhodné východisko pro další fáze učení. Metoda má svá opodstatněná pravidla:

- Nepřipouští se kritika žádného z navrhovaných řešení.
- Důraz na naprostou volnost v produkci nápadů.
- Snaha o vyprodukování co nejvíce nápadů.
- Každý řečený návrh se musí zapsat.
- Inspirovat se je možno (a žádáno) i už řečenými návrhy.²⁰

Tato efektivní a mezi žáky oblíbená metoda bude použita v pracovním listu č. 3 ve fázi evokace. Žáci budou přemýšlet nad vlastní představou pojmu historická literatura. Nápady budou zapsány na tabuli a ve fázi reflexe, kdy bude tento žánr shrnován a ucelován, dojde ke komparaci nápadů a zjištěního. Je možné, že žáci budou spokojeni se svým předpokladem a zároveň dojdou k obohacení významu pojmu.

2.4.6 Volné psaní

Při užití metody volného psaní mají žáci za úkol během několika minut zapsat, cokoliv je napadne k zadanému. Po uplynutí stanovené doby jsou žáci vyzváni k přečtení. I zde jsou žádaná jistá pravidla:

- Žáci píšou po celou dobu vše, co je napadne.
- Píše se souvislý text, nikoliv hesla či body.
- K napsanému se již nevrací, nemusí dbát na pravopis či stylistiku.²¹

Popsaná metoda je využita v pracovním listu č. 4 jako fáze evokace. Jelikož se jedná o list reflektující funkci doslovu v knize, který je v našem případě psán přímo autorem, žáci budou vedeni k tomu, aby doplňovali větu začínající „Spisovatel je ten, kdo...“ a „Abych mohl napsat knihu, musím (měl bych)...“. Fáze podněcuje k přemýšlení nad řeholí spisovatele a bude korespondovat s fází reflexe, kdy si žáci dají do souvislosti informace z ukázek a zároveň postoj, který v doslovu autor zaujal.

²⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 164.

²¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, s. 138.

2.4.7 Postmoderní přepis díla

Metody jsou převzaty z Klumparové (2013, s. 323-325), která parafrázuje Doležela (2003). Jedná se o způsob literární transdukce (tedy určitou transformaci textů), jež umožňuje proniknout hlouběji do významovosti textu a pomocí tvořivé činnosti lépe porozumět principům výstavby díla.

Transpozice

Jedná se o zachování příběhu, který je umístěn do rozdílného časového či prostorového prostředí. Původní i nově vytvořený svět jsou paralelní. V případě pracovních listů tento úkol čeká žáky ve třetím z nich, kdy budou žáci přemýšlet nad tím, zda by se hrdinové obou ukázek uplatnili se svým charakterem a postojem k životu v současném světě, zda by je čekaly podobné problémy či nikoliv.

Rozšíření

Metoda rozšíření zaplňuje mezery původního příběhu takovým způsobem, že konstruuje to, co se stalo, či to, co se teprve stane. Původní fikční svět je tak pozměněn.

S rozšířením budou žáci pracovat v případě pracovního listu č. 5. Vedle dvou dalších ukázek se stejným námětem naleznou úryvek z knihy *Můj Golem* a na základě ukázky této i ukázek z hodin předchozích budou vyvozovat, jak by mohl příběh pokračovat.

Mutace

Mutace s sebou přináší zcela novou variantu fikčního světa. Tato obměna se může týkat postav, vypravěče, děje, jazyka, perspektivy vyprávění apod. Dává tak dětem šanci stát se jakýmsi spoluautorem či spíše plagiátorem prožívaného příběhu. Tato metoda je označována ze všech tří popsaných za nejradikálnější, neboť narušuje nebo úplně převrací původní fikční svět.

S touto metodou si žáci poradí hned v prvním pracovním listě, kdy ve dvojicích zamění prostředí dvou kontrastních postav z úryvku a pokusí se vymyslet, jak by se změnil či nezměnil jejich charakter a pohled na protější stranu konfliktu.

2.4.8 Partnerská výuka

Podstatou partnerské výuky je vzájemná spolupráce dvou žáků. Tito si dle pokynů vyměňují názory na způsob řešení zadané úlohy, srovnávají své nápady a pomáhají si navzájem. Práce je usměrňována a vedena učitelem v souladu s myšlenkou vyučovací hodiny.²² Žáci si tak

²² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 149-150.

mohou jednak ujasnit své myšlenky a názory na daný problém, jednak mohou být inspirováni myšlenkovým procesem svého kolegy.

K práci v páru budou vedeni žáci u pracovního listu č. 2, kde bude vyžadováno, aby zadané úkoly řešili společně. Domnívám se, že probrání odpovědi se spolužákem může oba dva aktéry obohatit o nápad a způsob myšlení toho druhého. Navíc tehdy, kdy svou tezi vysloví nahlas, jsou děti nuceni naučit se formulovat svou myšlenku. Krátká spolupráce ve dvojici bude vyžadována i v rámci dalších pracovních listů.

2.4.9 Kooperativní výuka

Použití kooperativní výuky vyžaduje spolupráci žáků mezi sebou při řešení úkolů a problémů. Patří tedy mezi formy skupinového vyučování a bývá ceněn díky možnosti ohodnocení výsledků práce skupiny a zároveň prohloubení individuální odpovědnosti jednotlivce za skupinu. Platí pro ni následující pravidla:

- Úspěšnost všech členů seskupení závisí na účinnosti každého jednoho člena.
- Žáci jsou uskupeni tak, aby na sebe viděli a mohli lehce komunikovat.
- Zodpovědnost každého člena za jejich skupinovou práci.
- Dochází k vývoji sociálních dovedností.
- Členové jsou nuceni komunikovat o průběhu skupinového procesu a jeho vylepšení.²³

2.5 Práce s úryvky a formulace otázek a úkolů

Pracovní listy (dále označeny jako PL) jsou založeny na pečlivě volených ukázkách, následně pak na práci s nimi. Snahou bylo formulovat otázky tak, aby nevyžadovaly jednoslovnou a mnohdy ani jednu konkrétní odpověď. Účelem bylo naučit žáky hledat nejen v textu, ale také ve svých prožitcích, myšlenkách a postojích. K tomu bylo mimo jiné využito víceúrovňového systému kladení otázek zaznamenaného Maňákem a Ševcem:

- Otázky vyžadující doslovnou odpověď – pokud je žádoucí přesná formulace (např.: V čem spočívá Jakubova volba? V PL č. 2)
- Otázky převodové a transformační – potřebujeme-li přenést informace jinou formou (např.: Vysvětlení vlastní ilustrace na základě ukázky v PL č. 3)
- Otázky na porozumění, interpretační – zaměřeno na vztahy, souvislosti mezi myšlenkami (např.: Proč nemají dle ukázky křesťané Židy rádi? v PL č. 1)

²³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 137-139.

- Otázky aplikační, zobecňující – vedou k řešení problémů a odhalování nejasností (např.: Proč nemohou Židé nahlédnout do lidského těla? v PL č. 2)
- Otázky analytické – pátrají po hlubším vysvětlení a vedou k analýze jevů (např.: K čemu slouží „Golem“ v příběhu? v PL č. 5)
- Otázky syntetické – vyžadují vlastní postoje, hledají jiná řešení (např.: Co bys dělal ty sám na Jakubově místě? v PL č. 2)
- Otázky evaluační, hodnotící – ptají se po osobním stanovisku žáka, po formulaci vlastního postoje (např.: Představ si, jak by se změnil tvůj všední den, kdybys vyrůstal ve městě místo na vesnici? V PL č. 1)²⁴

Otázky jsou formulované co nejjednodušeji, aby jim žáci rozuměli. Zároveň však směřují k pochopení textu a přemýšlení nad ním. Řada z nich se ptá na jejich vlastní zkušenosti a asociace k tématu, názory a postoje k nastalým situacím. Pracovní listy nejsou stejně náročné, ani časově srovnatelné, jednak kvůli povaze textu, jednak pro co největší rozličnost při práci v literární výchově. Blíže si je představíme v praktické části diplomové práce.

²⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 161.

3 Část praktická

3.1 Pracovní list č. 1 – Význam prostředí

3.1.1 Tvorba pracovního listu

Práce vyžaduje vzhledem ke své délce a náročnosti dvouhodinovou vyučovací lekci. Jako pomůcku jsem použila kromě vytvořených pracovních listů také *Slovník spisovné češtiny* pro školu a veřejnost, v němž mohou žáci vyhledat význam slova, jež je jim neznámé.

V tomto pracovním listě mají žáci za úkol rozdělit se do čtyřčlenných skupin a nad otázkami vyvinout diskusi, než zapíší konečnou odpověď. Diskuse mezi nimi povede k tomu, že se nad otázkami více zamyslí a přiměje je to zformulovat svou odpověď tak, aby vyhovovala více lidem. Bude pak přesnější a jasnější, než kdyby pracovali samostatně. Navíc v rámci třetího úryvku je čeká úkol, jenž vyžaduje práci ve dvou. Poté si ve čtveřici svůj postup vysvětlí a odhalí výsledek vzájemně.

Fáze evokace

Na začátku hodiny rozdělím skupinu žáků na dvě části podle toho, kdo z nich bydlí na vesnici a kdo z nich bydlí ve městě. Poté žáci ve skupině napíší, proč je dobré bydlet na vesnici/ve městě a poté co by mohli/nemohli dělat, kdyby se museli přestěhovat. Uvědomí si tak, že obě varianty nesou s sebou svá pro a proti a dané prostředí jim tak formuje pohled na mikrosvět, v němž se pohybují. Budou tak mít bližší vztah k prostředí, v němž žije hrdina úryvků, s nimiž budou pracovat.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Vybraný úryvek č. 1 přesně zachycuje, jakým způsobem přemýšlejí průměrní křesťané z knihy nad Židy. Jazyk hlídačů ukazuje na člověka z nižší vrstvy a nižší vzdělanosti, než je hlavní hrdina. Z významu jejich slov plyne, jak moc nenávidí Židy a jakým způsobem si ospravedlňují svou práci. Prvním úkolem žáků je podtrhnout tři pasáže z knihy, které ukazují, jakým způsobem křesťané o Židech smýšlejí. V textu se nachází tři důležitá místa zasazena v přímé řeči. „Proč máme dělat týhle chamradi hlídače? Nejlíp je všechny vypráskat z města!“, „Židi patřej císaři, kterej je chce mít v bezpečí, protože sou bohatý. Dívej se na to tak, že hlídáme císařovy peníze.“ a „Něco jinýho je rozkaz a něco jinýho spravedlnost. Proč máme hlídat peníze, které vydřeli na nás? Měli bysme jim je sebrat a rozdat našim lidem.“ Předpokládám, že je žáci lehce najdou a podtrhnou. K tomuto úkolu se váže i otázka: Jaký

vztah mají křesťané k Židům? Co si o nich vlastně myslí? Která je má navést na zformulování myšlenky ukázek vlastními slovy.

Další otázka pak jde víc do hloubky a je zaměřená na vyvozování z textu a vlastní pokus o vysvětlení. Předpokládám, že žáci lehce poznají negativitu vztahové roviny, a následně položí otázku, proč tedy nemají křesťané Židy rádi. Očekávám zamyšlení nad tím, že Židé vlastní bohatství, jehož vlastnictví křesťané přisuzují sobě.

Na konci úryvku si Jakub klade otázku: „Proč jsme jiní než křesťané za zdí?“ Stejný dotaz také směřuji na děti a ptám se, zda by dokázali Jakubovi odpovědět. Domnívám se, že by žáci mohli přijít na to, že vlastně v podstatě jiní nejsou, jen lidé si vymysleli předsudky, z nichž čerpají napříč historií. Žáci ovšem mohou přijít i na jiná vysvětlení a v rámci reflexe by mohla vzniknout na toto téma krátká výměna názorů. Cílem otázek bylo to, aby si žáci uvědomili, že kniha bude směřovat směrem k problematice dvou nestejných skupin rozdělených něčím transcendentím.

V úryvku č. 2 dochází k přímému útoku ze strany křesťanů, kteří násilím, aniž by dostali přímý oficiální rozkaz, dobudou ghetto. Anton, hlídač, jenž figuruje i v předchozím úryvku, vykřikne: „Konečně dostaneme zpátky všechno, co Židi nakradli.“ Žáci mají za úkol porovnat tento úryvek s úryvkem předchozím a zamyslet se nad tím, k jakým názorům byl Anton odmalička veden. Měli by dospět k myšlence nenávistně motivované výchovy, založené na přesvědčení, že podnikaví Židé vlastně nejednají poctivě, nýbrž se snaží člověka ožebračit. Takový čin si pak sami před sebou lehce ospravedlní. Účelem bylo naznačit, že názorový základ si s sebou neseme nejen díky vlastnímu poznání, ale také díky tomu, v jakém prostředí vyrůstáme. Otázka také připravuje půdu k práci s dalším úryvkem, v němž se budou roli prostředí žáci zabývat důkladněji.

V úryvku č. 3 nahlédneme pod pokličku smýšlení druhé strany. Jakuba zajímá děvče za zdí, ale nemůže s ní komunikovat sám, zjišťuje tedy informace u dospělých. Má první otázka směřuje k důvodům jeho činu: „*Proč se Jakub Kláry na jméno nezeptal sám?*“ Otázka je jednoduchá a vede k uvědomění si bariéry, která odděluje i ty, co by oddělení být nechtěli. Cílem otázky „*Co si myslí Židé o křesťanech*“ je motivovat žáky k tomu, aby přemýšleli nad sdělením rabína: „Tam za zdí je vesmír, který je pro nás vzdálenější než hvězdy na nebi.“²⁵ Můžou také vzít v potaz sdělení Perl: „Nemysli si ale, že to snad udělal z lásky. Josef nenávidí

²⁵ TOMAN, Marek. *Můj Golem*. Praha: Argo, 2009, s. 14.

Židy jako všichni ostatní.²⁶“ a uvědomit si, že Židé předpokládají ze strany křesťanů nenávist a ani nepřemýšlí nad tím, že by to mohlo být jinak.

Druhý a třetí úkol vyžaduje párové rozdělení. Žáci si jeden z nich vyberou a hrdinu z jedné strany nepřátelených skupin zasadí do kulis strany druhé. Anton bude vyrůstat v rabínově domě a žáci vymyslí a sepíší, jak by vypadal, jaká by mohla být jeho profese, a popřemýšlí nad tím, jak by v takovém případě smýšlel o Židech. Druhá dvojice se ujme Jakuba jakožto Antonova syna. Tyto úkoly vyžadují určitou míru představivosti a směřují žáky k pochopení formotvorné role prostředí a jejího vlivu na člověka. Po dokončení úlohy si žáci ve čtveřicích navzájem ústně představí svou práci a zaměří se na to, jakým způsobem se změnil (a změnil-li se vůbec) charakter a postoj daného hrdiny. Taková práce, navíc spojená s fází evokace, umožňuje hlubší pochopení vlivu prostředí nejen na hrdiny, ale také na žáky samotné.

Poslední dílčí úkoly směřují žáky k vodítkům, které poskytl sám autor, neboť cílem není pouhé pochopení důležitosti funkce prostředí jako takového, ale také uvědomění si, jakým způsobem je nám prostředí předkládáno. Tyto otázky byly po prvním testování přepracovány. První varianta byla příliš vágní a žáci nepochopili, na co se jich ptám, což vedlo k sérii dotazů. Do druhé varianty jsem pak zapracovala výběr prostředků, kterých si mohou všimnout, a úkolem bude posoudit, zda jsou prostředky v textu obsaženy či nikoliv, a zda přispívají k celkovému vykreslení prostředí. Svá tvrzení také podtržením konkrétně doloží. Na závěr žáci nakreslí obrázek Antona ve své práci. Ve fázi reflexe vysvětlí, co nakreslili a proč. Úkol směřuje k tomu, aby žáci dokázali vybrat z textu důkazy pro svou činnost a jejich konkretizovaná imaginace se opírala o úryvek.

Fáze reflexe

Ve fázi reflexe si pak s žáky projdeme jednotlivé otázky a jejich zpracování. Důraz bude kladen na vlastní formulaci a vysvětlení doložená konkrétními příklady z textu. Jádrem práce spočívá v transdukci ve formě mutace, které budeme věnovat nejvíce času, protože je zaměřena na pochopení důležitosti prostředí, v němž jedinec vyrůstá.

²⁶ TOMAN, Marek. *Můj Golem*. Praha: Argo, 2009, s. 16.

3.2 Pracovní list č. 2 – Atraktivita příběhu založená na kompozičním principu kontrastu

3.2.1 Tvorba pracovního listu

Lekci je díky její náročnosti vhodné rozdělit do dvou vyučovacích hodin nebo předem počítat s dvouhodinovou. Nad pracovním listem budou žáci bádát ve dvojici, aby se průběžně učili nejen spolupráci, ale také formulaci vlastní teze.

Pracovní listy jsou postaveny na třech úryvcích z knihy *Můj Golem*, jež jsou v listech řazeny chronologicky. Každý z nich byl pečlivě vybrán tak, aby z něj přirozeně vyplynul kompoziční princip kontrastu. První z nich se zakládá na neslučitelnosti náboženství křesťanského a židovského. S tímto problémem se žáci setkali už v prvním pracovním listě, jen na něj nebyla upnuta tak velká pozornost. Klára, holka z druhé strany zdi, Jakubovi posílá obrázek s dotazem, zda Židé skutečně mají na hlavě rohy. Jakub se tím dozvídá, že nad jejich národem víří řada předsudků, kterým on sám ani nerozumí. Klade si pak otázku, v čem jsou tak jiní, než křesťané.

Druhý úryvek je o něco kratší a zachycuje problematiku dvě. Na jedné straně je to opačný přístup křesťanů a Židů k problematice pitvy, nad kterým lká Jakubův otec Eliáš, na druhé straně je to samotný kontrast těla a duše. Tento problém by nemusel být pro žáky příliš pochopitelný, naštěstí autor do textu vkládá vodítko v podobě Eliášova rozhořčeného prohlášení: „*Tělo není protiklad duše*”²⁷. Tvrdí, že tělo není zavrženíhodné, jak propaguje rabi. S touto větou budou žáci pracovat a je možné se o ni opřít při reflexi.

Hned na začátek třetího úryvku jsem připsala do závorek krátký komentář ohledně děje minulé, aby měli žáci jasno a neztratili se v ukázce. Jakub stojí před těžkou volbou. Jeho kamarádka Klára zemřela na tuberkulózu a on ví, že Golem je schopen vykonat vše, co se mu přikáže. Protože jeho jednání se však vymklo kontrole, musí být zastaven někým čistým a upřímným, a takovým je právě Jakub. Rabi po zastavení Golemovi ale už žádný příkaz nedá a Klára tak ztratí naději na záchranu. V tomto případě je princip kontrastu pro dětského čtenáře nejvíce zřejmý a právě o něj se z počátku opřeme ve fázi reflexe.

Fáze evokace

Žáci na začátku hodiny dostanou úkol, aby přemýšleli nad tím, která knížka, již v poslední době četli, je nejvíce upoutala. Poté by se měli zamyslet nad tím, jak by vysvětlili, čím to

²⁷ TOMAN, Marek. *Můj Golem*. Praha: Argo, 2009, s. 22.

bylo, že od ní nemohli odtrhnout oči a že knihu přečetli až do konce. Předpokládám, že některý z žáků dříve nebo později změní formu odpovědi, jež bude vykazovat kontrastní prvky, aniž by slovo kontrast nutně zaznělo. Úkolem učitele bude pak tento prvek rozebrat a zapojit do diskuze i ostatní spolužáky, kteří pak budou vzpomínat na knihy koncipované podobně. Cílem této práce bude navození přesvědčení žáků o tom, že kniha, jež ulpí v paměti, by měla být alespoň částečně postavena na protikladu.

Po prvním testování jsem byla nucena uznat, že tento způsob evokace byl zvolen poněkud nešťastně, neboť i když jsme se dobrali kýženého cíle, ztratili jsme spoustu času, jenž mohl být použit v části reflexe. K uspokojivé diskusi vedla až zmínka o knize Harry Potter. Vzhledem k tomu, že tato kniha je jednou z nejoblíbenějších ve třídě sekundě, postavím evokace v této třídě na rozboru, proč je Harry Potter pořád tak zajímavý a čtivý. Abych jim knihu nenaservírovala přímo pod nos, nejprve se zeptám, zdalipak ví, která kniha je už přes deset let nejoblíbenější u dětí a dospívajících. Tím žáci knihu navrhnou sami a diskuzí o tom, co je na ní tak nadčasového a poutavého, se k protikladu dobereme mnohem efektivněji.

Fáze uvědomění si nových informací

Žáci budou vyzváni, aby pracovali na prvním úryvku. Vzhledem k faktu, že úryvky jsou celkem tři, budu jim ostatní postupně předkládat, aby nedošlo k tomu, že někdo skončí, kdežto další bude teprve v polovině.

První otázka se ptá na formu komunikace mezi Jakubem a Klárou. Z úryvku nebude těžké poznat, že jde o nonverbální komunikaci formou obrázků, mimiky a gestikulace, další otázka tak směřuje k vysvětlení toho, proč si hrdinové spolu nesesednou a nepopovídají si spolu, když bydlí kousek od sebe. Žáci tak budou vedeni k tomu, aby vysvětlili, že konflikt dospělých pod rouškou víry ovlivňuje také mladé lidi, kteří by přitom nic takového pro sebe nechtěli.

Otázka druhá vyžaduje kooperaci žáků. Jejich úkolem bude vyzkoušet si recipročně ve dvojici stejnou formu komunikace, jakou využívali Klára s Jakubem, a pokusit se zjistit něco o tom druhém, soused pak na dotazované stejným způsobem odpoví. Jak jim to půjde či nepůjde, zaznamenají do listu. Účelem práce je vyzkoušet si novou formu komunikace a také pochopit, že přes bariéru se dorozumí, ač přímé konfrontaci se metoda nevyrovná. Žáci si tak mohou uvědomit hodnotu svobodného konání, jednání a vyjadřování se.

Třetí otázka se trochu odvážně ptá na to, zda žáci sami stejně jako Klára znají nějaké obecně šířené předsudky ohledně určité skupiny lidí, národu či kmene. Předpokládám, že žáci vzpomenu na kastování osob podle toho, zda jsou věřící či ateisté, Pražané či Brňané díky

četným vtipům, nebo zahrnou do úkolu problematiku s menšinami, s nimiž se potýká Česká republika. Doufám, že se žáci na soužití s menšinami podívají pod vlivem úryvku tohoto i předešlých jiným úhlem pohledu.

V druhé ukázce se nejprve zeptám na podstatu Eliášových stížností. Žáci sami zformulují, jak jeho problému rozumí. Popsat zoufalství člověka, který nemůže dělat nic, co by pomohlo druhým, protože mu to zakazuje jeho víra, by mělo žákům přiložit další korálek na šňůru pochopení principu kontrastu v díle, který započali navlékat ve fázi evokace. Aby žáci pochopili, protože v úryvku to není explicitně řečeno, proč Eliáš do nitra člověka nemůže nahlédnout, další otázka směřuje přímo k nim a ptá se na původ zákazu. Žáci si pak myšlenku dají lépe do souvislostí, neboť není jisté, že nad příčinou budou sami přemýšlet. Poslední otázka k druhému úryvku směřuje žáky k tomu, aby vysvětlili větu podtrženou v textu. Domnívám se, že právě tento úkol bude činit problém, ale mám důvěru k tomu, že žáci si poradí. Ve fázi reflexe pak větě budeme věnovat pozornost a důkladně si poslechneme interpretaci spolužáků. Možná vznikne krátká diskuse, pokud se výklady budou různit. I z posledního úkolu tak vznikne korálek pochopení.

Třetí ukázka je, jak již bylo psáno, nejjasnější, proto v sobě zahrnuje pouze dvě otázky. Žáci budou vedeni k tomu, aby vysvětlili podstatu Jakubovy těžké volby. Uvědomí si tak protikladnou povahu sobectví a obecné prospěšnosti a na takovém základě pak bude ve fázi reflexe dobré stavět. Poslední úkol směřuje do svědomí každého z žáků. Ptá se, co by udělali oni sami na Jakubově místě a proč. Sledovat volbu fiktivního hrdiny je jednoduché, těžší je představit si sebe na jeho místě a stát před stejnou volbou. Očekávám, že nejdén žák, pokud bude skutečně upřímný sám k sobě, zvolí druhou variantu a podlehne svému vlastnímu přání.

Fáze reflexe

Nejprve společně nahlas odpovíme na všechny úkoly. Zaměříme se na to, co bylo náročné při tážení se a odpovídání neverbální formou, vysvětlíme si podtrženou větu a zjistíme, zdali se všichni žáci shodnou na výkladu či nikoliv. Žáci budou vedeni k tomu, aby zvýrazňovačem zaznačili v každé ukázce úkol dle pokynů. Zaznačeno bude vysvětlení, proč Jakub a Klára nemohou komunikovat tváří v tvář a musejí využívat alternativní způsob, v druhém úryvku interpretace podtržené věty a v třetím formulace volby, před níž stál Jakub u Golemových nohou. Poté, co zazněly všechny úkoly z pracovního listu, vyzvu žáky, aby se podívali na zvýrazněné informace, vztáhli je k textu a zkusili vysvětlit, co mají společného. Pokud své vysvětlení složitě popíší, bude následovat výzva, aby se pokusili postihnout to jedním slovem. Očekávám, že na slovo protiklad žáci přijdou, konec konců je obsaženo přímo v druhé ukázce

a zapadá do zvýrazněných skutečností, připravovali se na něj ve fázi evokace a setkávali se s ním v každém z úryvků.

Poté si řekneme, že protiklad, jinak také kontrast je důležitou součástí narace příběhu. Žáci se pokusí vysvětlit, proč právě kontrast je populární mezi autory knih. Na závěr zkusí sami vzpomenout, v kterých dalších knihách můžeme takový princip najít a v čem podle nich spočívá.

3.3 Pracovní list č. 3 – Moderní přístup k historické beletrii

3.3.1 Tvorba pracovního listu

Pro začlenění lekce je nutné zajistit dvě hodiny literatury za sebou. Sluší se, aby proběhly bezprostředně po sobě, neboť se jedná o poměrně náročnou práci, jež vyžaduje soustavné soustředění. I když je celá lekce rozdělena na dvě minilekce, které mají každá svou fázi reflexe, rozdělení do dvou dnů by narušilo koherenci celého vyučovacího procesu, protože fáze evokace je pouze jedna a počítá se s jejím ukotvením v povědomí pro reflexi celkovou. Fáze uvědomění si sestává ze dvou fází práce ve skupině podle přesně rozdělených rolí a následné výměny zjištěného. Konkrétní podoba práce bude podrobně popsána níže.

Obě publikace, z nichž jsou úryvky vybrány, můžeme směle zařadit mezi literaturu historickou. První z nich jsou *Psohlavci* Aloise Jiráska a vybraný úryvek reprezentuje tradiční přístup k historické beletrii. Jiráskovo dílo je pro žáky primy a sekundy poměrně náročné, vybrala jsem proto takový úryvek, aby byl dostatečně srozumitelný i pro dětského čtenáře. S hrdinou příběhu a s chodskou delegací se setkáváme v Praze ve vězení, kde jsou donuceni podepsat uznání své poddanosti. Úryvek obsahuje také přímou řeč plamenně přednesenou na protest v chodském nářečí, jemuž se obě třídy věnovaly v hodinách českého jazyka, tudíž by pro ně neměl být naprostou záhadou. Druhotným záměrem bylo poukázat na existenci Aloise Jiráska jako autora.

Druhý úryvek je vybrán z *Mého Golema*. Jakub s rabínem opouští brány ghetta a jde na návštěvu za císařem. Bylo žádoucí vybrat úryvek, který poukáže na další historické kulisy, jakými jsou třeba kamenný most či hrad, hradní stráž, komorník apod., než s jakými se žáci dosud setkali. Budou se lépe moci vcítit do postavy, pokud spolu s ní opustí brány ghetta a porozhlédnou se, jak to vypadá vně. Potom lépe pochopí, proč zdi ghetta mohou Židům přinášet určitý pocit bezpečí. Navíc v úryvku figuruje postava císaře, o němž lze s pomocí vodítek v textu uvažovat jako o Rudolfu II. Zajímavá je také proměna reakcí křesťanů, na něž dvojice po cestě k císaři narazí, způsobená výrazem a držením těla hrdinů. Úryvek a

povědomí o knize, které mají žáci z předchozích dvou pracovních listů, ukazují na moderní přístup k historické beletrii, protkaný dobrodružstvím i palčivou tematikou tak, aby byl pro cílenou věkovou kategorii zajímavý. Právě komparací těchto dvou odlišných variant budou žáci vedeni k uvědomění si pestrosti, s níž může autor historické literatury přistupovat k fikčnímu světu. V této práci očekávám splnění jednoho z hlavních cílů předsevzatých na začátku práce, a to zpřístupnění méně atraktivního žánru dětskému čtenáři.

Fáze evokace

Nejprve napíšu na tabuli sousloví „*historická literatura*“. Poté se otočím k žákům a vyzvu je, aby řekli, jak si takovou literaturu představují, co od ní očekávají, jak by měl vypadat hlavní hrdina, jak by se v ní mělo hovořit apod. Nápady, které v rámci brainstormingu zazní, zapíšu na tabuli, aby byly po celou dobu pozdější práce na očích. Účelem této aktivity je zmapovat představu, již žáci o tématu mají, a připravit půdu pro dílčí i závěrečnou reflexi, v níž se mimo jiné zapsané a získané bude porovnávat.

První fáze uvědomění si významu nové informace

Žáci se rozdělí do skupin po šesti členech. Pro každého člena skupiny je připravena jiná funkce, kterou bude ve skupině zastávat, na zvláštním pracovním listě. Funkce jsou vybírány podle názvu role, aniž by žák primárně věděl, co se po něm následně bude chtít. Takové rozdělení s sebou nese nádech loterie, což by pro žáka mohlo být atraktivní a se svou rolí se pak lehce smíří. Rolí je šest a jsou nazvány: Hledač citací, Badatel, Kartograf, Ilustrátor, Hledač slov a Zapisovatel. Do každé skupiny bude umístěno několik kopií úryvku a jedna mapa historického centra Prahy.

Hledač citací má za úkol usoudit, zda se příběh odehrává v minulosti nebo současnosti. Otázka zněla: „*Vypiš úryvky z textu, které dokážou, že se příběh odehrává či neodehrává v současnosti.*“ Žákům primy majícím lekci jako první forma otázky připadala nejasná. Pro sekundu jsem tedy úkol přeformulovala jasněji: „*Příběh se odehrává/neodehrává v současnosti. Najdi důkazy v textu.*“ Domnívám se, že taková forma lépe motivuje žáky k tomu, aby přemýšleli nad časovým zařazením příběhu. Důkazy se v textu vyskytují hojně, ať už ve formě historismů či zmínkou o robotě. Po dokončení je čeká hledání míst v textu, kde Kozina přemýšlí nad svou situací, a z nichž je zřejmé, jak se cítí. Poté by měli vysvětlit, proč se tak cítí. Protože je text náročný, otázky prokážou, zda žák textu skutečně rozumí a vyzná se v něm.

Druhou rolí je Badatel. Ten má za úkol zjistit, v jaké době se příběh odehrává. Ke své práci může použít internet a smí do něj zadávat pouze indicie, které našel v textu. Žáci by mohli pro ulehčení práce zadat do vyhledávače přímo název knihy, tak by ale přišli o objevné práce a ošidili by tak sami sebe. Poté, co v primě žáci navzdory mému upozornění, že členové spolu mohou v rámci skupiny komunikovat a vzájemně si pomáhat, nepochopili, že si mohou vzájemně poskytnout informace, jež doposud nabyli, umístila jsem do pracovního listu pro Badatele pokyn, aby se nebál požádat o pomoc Hledače citací. Očekávám vyhledávání správného období pomocí zrušení roboty, povstání Chodů a hlavně Kozinova jména.

Následuje Kartograf. Jeho úkolem bude najít na mapě historického centra Prahy místo/místa, kde se děj úryvku odehrává. Tato role je v první fázi poměrně jednoduchá, po přečtení textu žák zjistí, že se jedná pouze jedno místo, kterým je Novoměstská radnice. Poté by měl písemně vysvětlit, jak při řešení úkolu postupoval. Účelem této práce je jednak orientace v mapě, jednak popis vlastní mentální činnosti, která u žáka proběhla. Mapu ovšem žáci/Kartografové využijí také pro druhou fázi uvědomění si významu nové informace.

Hledač slov se v úryvku zaměří na slova, která jsou mu nejasná či naprosto neznámá. Taková slova by měl zaznamenat na list a zjistit, co znamenají. Poté by hledal slova či slovní spojení, která mu připadají neobvyklá či zajímavá, a vysvětlil by, čím jej zaujala. Po prvním testování bylo jasné, že žáci mezi těmito dvěma úkoly neshledávají žádný rozdíl, a proto vypracovali pouze jeden úkol a s druhým si nevěděli rady. Eliminována jsem poté otázku pouze na slova neznámá. Druhým úkolem bude odhadnout dle kontextu, co vyhledaná slova znamenají. Žák tak bude směřován k vyhledávání v textu, uvažování nad kontextem a vyvozování významu. Domnívám se, že mezi zapsanými slovy by se mohla objevit deputace, revers, apelační rada či rychtář.

Oblíbenou funkcí by mohl být Ilustrátor. Jeho úkolem bude vybrat si jednu postavu z textu a zakreslit ji se všemi náležitostmi. V potaz by měl Ilustrátor vzít celkový vzhled, výraz v obličeji i prostředí, v němž se bude postava nacházet. Předpokládám, že většina žáků si vybere hlavního hrdinu, neboť je mu věnován největší prostor a dle povahy textu půjdou nejlépe zachytit emoce, vzhled i prostředí.

Poslední rolí je Zapisovatel. Ten by měl po celou dobu práce sledovat, co dělají ostatní členové skupiny a zaznamenávat na papír to, co jim činí největší potíže, s čím si neví rady, na co se ptají navzájem. Významnou roli budou mít tyto poznámky v dílčí reflexi, kde budou skupinky mimo jiné hodnotit svou práci. Navíc bude zapisovat i body a situace v průběhu dílčí reflexe s učitelem, abychom je pak společně mohli použít ve fázi reflexe závěrečné.

První dílčí reflexe

Nejprve si členové skupiny mezi sebou sdělí všechny informace, kterých se v průběhu hodiny dobrali. S pomocí Zapisovatele zhodnotí práci každého člena a zamyslí se nad tím, zda k rolím byl vybrán správný člověk. Poté budeme pracovat společně ústně a žáci se zamyslí nad otázkami, jež jim budou položeny. První otázka směřuje k typu hrdiny a k tomu, v jaké literatuře by takovou postavu očekávali. Protože Kozina hovoří nářečím a bojuje za spravedlnost, očekávám, že zazní kromě historické prózy třeba dobrodružná literatura. Poté směřuji otázku k zamyšlení se nad sebou samými a zeptám se, zda i oni sami by se mohli někdy ocitnout v podobné situaci. Žáci by tak měli vzít svou orientaci v současném dění a jsem si jista, že vymyslí spektrum možností. Na to navazuje otázka, jestli by se takový či podobný příběh mohl odehrávat i v dnešní době, a ptám se i po důvodech, proč by mohl, případně proč by nemohl. Žáci tak vezmou v potaz nejen své okolí, ale také situaci v celém světě, nebo alespoň v těch částech, o nichž mají povědomí. Poslední částí dílčí reflexe je otázka, co všechno chtěl Jirásek touto knihou čtenáři ukázat. Žákům bude nabídnuto několik odlišně formulovaných variant odpovědi a tu pak vysvětlí. Domnívám se, že žáci své nápady opřou o zachycení minulosti, toho, jak dříve fungovala spravedlnost, jak jednali lidé kdysi.

Druhá fáze uvědomění si významu nové informace

Poté vyberu pracovní listy a vyzvu žáky, aby si vyměnili své role a nikdo neměl tu samou. Budou mít k dispozici nové listy a obdrží nové úryvky. Zůstává pouze mapa pro Kartografa, který bude zaznamenávat jinou barvou než v předchozím procesu. Podstata jednotlivých rolí zůstane zachovaná, pouze některé budou obohaceny o otázky směřované ke konkrétnímu úryvku. Například Hledač citací bude mimo jiné přemýšlet nad tím, jak je možné, že přístup křesťanů k Židům je najednou odlišný od toho, na nějž jsme doposud zvyklí. Protože množství slov, jejichž význam by byl pro žáky neznámý, je jen sporadické (s terminologií se žáci seznámili již v prvním pracovním listu), zůstává otázka pro Hledače slov, kterou jsem v první fázi vypustila. Domnívám se, že by žákům mohla některá sousloví či fráze, jako jsou třeba *šířit se jako mor*, *rabínův zjev* nebo *tajemná židovská říše někde za mořem*, připadat zajímavá. Pro Kartografa bude práce mnohem náročnější, než v předchozí práci. Místa, která má zaznačit, totiž nejsou přímo pojmenovaná. Bude muset vyhledat na mapě, kde asi mohlo být ghetto. Mapa byla vybraná tak, aby obsahovala symboly židovských staveb v Josefově, taktéž je na ní miniatura Staronové synagogy, tudíž vnímavý žák odpověď najde. Dále se hovoří v úryvku o hradu a cestě k němu přes kamenný most. Nejsem si jistá, zda žák toto vodítko rozklíčuje, může se však obrátit na své spolupracovníky, v nejzazším případě bude

naveden pedagogem pomocí návodných otázek. Ostatní role zůstávají stejné, samozřejmě s rozdílným řešením.

Druhá dílčí reflexe

Druhá reflexe probíhá podobným způsobem jako první. Žáci si nejprve sdělí své výsledky a zhodnotí práci všech členů. Následně společně probereme body týkající se typu literatury, v němž by se vyskytoval stejný hrdina, poté se otázku jich samých, zda si dovedou představit sami sebe na Jakubově místě. Vzhledem k tomu, že *Můj Golem* je žákům celkově bližší než *Psohlavci*, očekávám více nápadů ohledně jejich osoby v Jakubově situaci.

Celková reflexe

Na závěr si skupiny položí před sebe obě ukázky a vezmou v potaz také tabuli, na níž je zapsán brainstorming z fáze evokace. Zeptám se, jestli si žáci myslí, že jsou *Psohlavci* literaturou historickou, i když očekávám, že o odpovědi nebude pochyb. Poté se zeptám, zda i *Mého Golema* můžeme považovat za literaturu historickou. Tady předpokládám, že si žáci nebudou tak úplně jisti. Kniha obsahuje směs informací, postojů a problémů na to, aby dětský čtenář jeden žánr jednoznačně signifikoval. Poté proběhne komparace.

Nejprve mají za úkol zamyslet se a říct, v čem jsou podle nich úryvky stejné, co mají společného. Žáci zajisté hravě odhalí, že se odehrávají v minulosti a že hlavní hrdina je součástí menšího společenství a pociťuje nespravedlnost vůči svému lidu. Druhým úkolem je postihnout, v čem se úryvky liší. Tady se vybízí široká škála možností od jazyka, věku hlavního hrdiny, přes doby odehrávání až po míru atraktivitu pro žáky. Dále žáci porovnají nápady zapsané na tabuli s úryvky před sebou, nejprve s jedním a poté s druhým, a vyberou ty nápady, které text obsahuje. Předposledním úkolem je vymyslet, k čemu postupně v obou knihách historie slouží, jakou tam má funkci. Pokud žáci nebudou schopni odpovědět, položím otázky typu: „*Mohou se oba příběhy odehrávat jen v dané době, nebo má některý z nich předpoklady k tomu, aby se odehrával kdykoliv?*“ „*Obstál by hrdina některého z příběhu v dnešní době?*“ Předpokládám, že poté žáci budou schopni lépe vybrat, která z knih je vázaná na svou dobu a která je adaptabilní v průběhu času.

Nakonec otevřu křídla tabule. Na obě přichytím papír ve formátu A2, jeden s nápisem *Psohlavci*, jeden s nápisem *Můj Golem*. Vyzvu žáky, aby se zamysleli, jak by první knihu žánrově označili. Pro každý žánr vybereme jednu barvu a žáci jej postupně zapíšou pod nadpis. Poté to samé proběhne s druhou knihou. Očekávám, že *Můj Golem* jako zástupce moderního přístupu bude hýřit vícero barvami.

3.4 Pracovní list č. 4 – Funkce doslovu v beletrii

3.4.1 Tvorba pracovního listu

Tato lekce je zpracovaná pro jednu vyučovací hodinu o délce 45 minut. Tentokrát budou žáci pracovat jak samostatně, tak i v kooperaci se spolužákem vedle sebe. Potřebovat budou kromě pracovních listů také tužku, sešit a papír, který využijí na konci lekce.

Můj Golem obsahuje poměrně rozsáhlý doslov, což nebývá u dětských knih obvyklé. Rozprostírá se na dvanácti stranách v osmi kapitolách a Marek Toman v něm nejprve vysvětluje, proč se v knize vůbec neobjevuje jméno rabího Löwa, a jak moc se chtěl inspirovat a nakonec skutečně inspiroval jeho životem, který následně zevrubně popisuje, aby si případný čtenář mohl srovnat rabína z knihy, a rabína, jenž skutečně existoval. Dále se věnuje spuštění golema dle legend, popisu, jak vypadalo pražské Židovské město, a v neposlední řadě vysvětluje, kde čerpal inspiraci k popisu židovské diskriminace, a vysvětluje své pohnutky a zdroje.

V rámci pracovního listu jsem se snažila vybrat takové části doslovu, které by mimo jiné mohly pomoci žákům rozklíčovat mylné teorie, jež by si mohli po čtení úryvků a práci s nimi v předchozích hodinách vytvořit. Zároveň by měli být pro dětského čtenáře zajímavé. Žák by měl nahlédnout autorovi alespoň takto zpětně do kuchyně při konstruování fikčního světa a uvědomit si jeho složitost. Pro tento účel je doslov bohatý na zdroje, protože obsahuje nejen odkazy na studium pramenů, ale také poodhaluje autorskou fantazii. Navíc by měl být natolik lákavý, aby si žáci uvědomili, že knihy mnohdy nekončí informacemi o konci příběhu, ale mohou na posledních stránkách naleznout důležité informace, jež rozšíří jejich obzor a povědomí o kontrastu či paralele fikčního světa. Vybrané úryvky tvoří pět krátkých odstavců sebraných z různých kapitol oddělených od sebe třemi tečkami, pokud na sebe v knize plynule nenavazují.

Fáze evokace

Žáci si sednou doprostřed třídy na židle do kruhu. V prostředku kruhu bude položen hrnec, vedle něho kniha *Můj Golem*. Bude to poprvé, co žáci knihu fyzicky uvidí. Hrnec bude hrát symbolickou roli ve fázi reflexe. Na počátku bude žákům vysvětleno, aby po otevření tabule psali všechny možnosti, jež je napadnou jako doplnění fráze nebo budou frází jakkoli inspirováni, dokud nezazní pokyn k ukončení činnosti. Nejprve otevřu část tabule s nápisem „*Spisovatel je ten, kdo...*“ a dám žákům minutu na to, aby technikou volného psaní úkol zpracovali. Po ukončení práce otevřu druhou část tabule s nápisem „*Abych mohl napsat knihu,*

musím (měl bych)...“ a žáci mají opět minutu k tomu napsat co nejvíce nápadů. Otázky vedou žáky k tomu, aby si uvědomili, kolik práce se musí odvést, než se kniha vydá, a vlastně i zjistit, jakou představu o takové práci mají. Po uplynutí další minuty žáci postupně v kruhu jeden za druhým danou větu nahlas doplní výběrem jedné z frází, kterou ve stanoveném čase vymysleli a zapsali.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Žáci dostanou do dvojice list papíru, na němž jsou jen pečlivě vybrané úryvky a nápis Doslov. Žákům bude sděleno, že si nejprve nahlas přečteme vždy jeden odstavec a pak se o nich budeme bavit nejprve ve dvojici, poté společně. Vybraný žák v rámci procvičení hlasitého čtení přečte první odstavec. Ten je k pochopení celého procesu velmi nosný, neboť hovoří za pedagoga sám. Stěžejní roli přisuzují větám „*Můj Golem totiž nevypráví, jak se věci staly, ale jak se mohly stát*“²⁸ a „*Životní osudy rabi Löwa jsem nemohl opomenout, a nakonec do textu vstoupily víc, než jsem si původně představoval*“²⁹.“ Po přečtení úryvku se zeptám, co jim úryvek řekl a co přinesl nového. Po chvilce, kdy mezi žáky proběhne diskuse, své dojmy někteří přednesou nahlas. Kooperativní práce slouží k tomu, aby nad úryvkem přemýšleli i plaší žáci, kteří neradi mluví nahlas nebo nad textem nepřemýšlí, protože přímo nemusí. Takto je každý z nich pobídnut formulovat svou myšlenku nahlas a probrat ji se sousedem. Očekávám, že žáky překvapí změna fikčního světa, v němž se najednou ocitají, a zaujme je forma zpracování, která nabízí nový úhel pohledu na známou knihu. Tím budou motivováni k dalšímu čtení a práci s úryvky.

Druhý úryvek je sice krátký, leč nosný pro diskusi, o níž předpokládám, že vzejde. Po hlasitém čtení dalším žákem se opět otáží, co úryvek říká a co přinesl nového, a dám prostor pro výměnu názorů. Žáci pravděpodobně vyzdvihnou to, že rabi Löw nebyl tvůrcem Golema, načež se zeptám, z čeho tak soudí. Protože je to v úryvku přímo napsáno, následná má otázka bude směřovat k tomu, zda můžeme informaci, která je napsaná v doslovu libovolné knihy, považovat za pevně dané. Po krátké diskusi žáci dojdou k tomu, že ač je informace vytištěná v knize, stále se jedná o dílo jednoho autora a oni musí pod takovým úhlem knihu reflektovat a vzít v potaz skutečnost, že do své knihy si s různým záměrem může napsat autor prakticky cokoliv bez ohledu na pravdivou a objektivní podstatu věci.

Vyznění třetího odstavce v krátkosti nastiňuje, jak to ve skutečnosti se vztahem křesťanů a Židů s velkou pravděpodobností bylo. Nejprve bude odstavec přečten, následně pološím

²⁸ TOMAN, Marek. *Můj Golem*. Praha: Argo, 2009, s. 124.

²⁹ Tamtéž.

otázku, co úryvek říká a co přinesl pro ně nového. Pak může po rozhovoru se sousedem zaznít překvapení, že ve skutečnosti byla komunikace oboustranně prospěšná. Poté se zeptám žáků, zda oni sami někdy byli postaveni do situace, či se domnívají, že by mohli být postaveni, kdy budou spolupracovat s někým, kdo jim není po chuti, ať už z jakéhokoliv důvodu. Očekávám spektrum příkladů, ať už ze školního či mimoškolního prostředí.

Čtvrtý odstavec informuje žáky, jakým způsobem pracoval autor při volbě židovského označení mimo město. Jednak je obohatí o informaci, že už v 16. století byli Židé viditelně označováni, jednak naznačí, že se autor záměrně vyhnul značení příhodné pro holocaust. Co se týče posledního slova, nejsem si jistá, zda žáci tomuto pojmu rozumí. Pokud některý položí otázku týkající se zmíněného tématu, nechám odpovědět toho, kdo si je významu vědom, v opačném případě nahlédne tazatel do SSČ a spolužákům heslo přečte. Po položení typické otázky po významu úryvku očekávám, že žáci upozorní na novou skutečnost, kterou z předchozích lekcí neznají, ohledně signifikace Jakuba a jeho lidu, případně se ujistí o časovém zasazení fikčního světa.

Poslední úryvek jasně naznačí čtenářům osobní angažovanost autora a jeho inspiraci vlastním životem. Na otázku, co úryvek říká a co přinesl nového, očekávám dotaz na význam slova reminiscence. Domnívám se, že jeho význam je z textu zřejmý, a nechám žáky, aby na něj sami přišli pomocí indicií v úryvku. Žáci zajisté zmíní i skutečnost autorovy vzpomínky zapracované do knihy. Na závěr fáze je vyzvu, aby sami zkusili napodobit pohled policisty na zmíněné demonstraci.

Fáze reflexe

Otázky v reflexi budou předneseny ústně a směřují k dvojicím žáků. Ptám se nejprve, kdo promlouvá v úryvku, aby žáci neminuli autora osobně angažovaného. Také by měli své tvrzení dokázat na vybraných pasážích v textu. Vzhledem k tomu, že autor několikrát píše v první osobě a označuje se vybranými slovesy a frázemi jako „*snažil jsem se, sepsal jsem, já jsem se držel apod.*“, neměl by tento úkol činit velký problém. Následuje otázka na adresáta textu, aby si žáci uvědomili paralelu: *spisovatel-autor* oslovuje *je-čtenáře*. Dále se zeptám se na představy žáků o knize, které byly přečtením doslovu upraveny. Předpokládám, že zazní vztah Židů a křesťanů či autorství rabi Löwa ve věci Golemova stvoření. Směr otázek se otáčí od čtenářů ke spisovateli a ukazuje na činnost, již musel Marek Toman vykonat pro napsání prezentované knihy. Žáci tak budou moci zúročit nápady zapsané ve fázi evokace a informace, kterých nabyli ve fázi uvědomění si. Přímým dotazem „k čemu slouží doslov“ povedu žáky k tomu, aby pomocí přečtených úryvků formulovali funkce této části knihy.

Neptám se, k čemu slouží v této knize, jelikož mohou využít případné znalosti z jakéhokoliv jiného doslovu, jehož případně přečetli, a obohatit tak spolužáky o další přínosné informace. Dále se obracím na žákovský úsudek. Nejprve mě bude zajímat, zda autor vypsal v doslovu úplně vše, co v procesu psaní použil. Žáci pravděpodobně sami pochopí, že v procesu psaní takto komplexní knihy přichází v potaz tolik ingrediencí, že všechny nelze vyložit. Druhá otázka jde ještě více k objektivnímu hodnocení a ptá se, zda můžeme s jistotou věřit všemu, co autor v doslovu napíše. Už ve fázi uvědomění si toto téma naznačím, a tak žáci jistě pochopí, že určitě všemu věřit nemůžeme a dozvídáme se jen to, co sám autor chce, abychom se dozvěděli. Následná otázka dokresluje obrázek o uvěřitelnosti díla a směřuje k názoru žáků dotazem, co dle nich v textu převažuje – zdali nastudované informace či vlastní nápady autora. Žáci pak mohou míru vyjádřit v procentech, a předpokládám, že fantazie převáží reálný základ. Ať už si autor vymyslí vše sám ve své hlavě, nebo si nastuduje informace z rozličných zdrojů, kniha má být v první řadě zajímavá a uvěřitelná. Posledním dotazem se žáků zeptám, zdali *Můj Golem* takový byl a čím to bylo dáno.

Na závěr lekce přijde na řadu také hrnec uprostřed třídy. Žáci budou vyzváni k tomu, aby si pod vlivem proběhnuté lekce zahráli na kuchaře knihy, tedy spisovatele, a zapsali na papírek všechno to, co spisovatel musí udělat, vymyslet, zjistit, zažít či použít, aby mohl zajímavou knihu napsat. Ingredience pak vhodí do hrnce a lekce může skončit.

3.5 Pracovní list č. 5 - Mytologická postava v literatuře

3.5.1 Tvorba pracovního listu

Práce je vytvořena pro běžnou vyučovací hodinu, která trvá 45 minut. Žáci budou rozděleni do dvojic a na principu kooperace vyplní všechny zadané úkoly. Celá práce je zpracovaná na třech listech, které budou žákům předkládány postupně, aby se soustředili vždy jen na aktuální úryvek. Zakládá se na třech ukázkách z různých forem literárního zpracování postavy Golema. Ukázky jsou seřazeny podle úrovně náročnosti na čtenáře.

Velmi důležité bylo vybrat úryvky takovým způsobem, aby je nespojoval pouze motiv postavy, ale také něco hlubšího, na čem by se pomocí komparace dala postavit reflexe. Výběr vhodných úryvků byl omezen tím, že musel být pro věkovou kategorii nejmladších žáků osmiletého gymnázia srozumitelný tak, aby mohli uvažovat nad Golemovým jednáním a pochopit jej. Z tohoto důvodu všechny tři úryvky pojednávají o rozdílně pojaté funkci Golema v příběhu, protože tato skutečnost je i v posledním zvoleném a pro dětského čtenáře poměrně náročném úryvku postihnutelná.

Jako první jsem vybrala *Píseň strašlivou o Golemovi* z dílny Jiřího Voskovce, Jana Wericha a Jaroslava Ježka. Píseň je svým obsahem poutavá s humornou pointou a domnívám se, že žákům, kteří s ní budou pracovat, bude připadat infantilní a tím pádem také komická. Zvolila jsem první dvě strofy ze začátku písně pojednávající o motivech Golemova vzniku a poté tři strofy z prostřední části, jež hovoří o tom, jak Golem pravděpodobně skončil a proč, aby si žáci udělali alespoň zevrubný obrázek o jeho životě podle písně. Golem je prezentován jako postava se samostatným myšlením, s city a jednáním, které korespondují s lidskými. V tom se odlišuje od následujících ukázek. Jelikož je píseň vtipná, výpravná a hodna dramatizace, hodlám s ní po využití listu v hodině literární výchovy pracovat také v hudební výchově.

Druhou ukázkou je úryvek z knihy *Můj Golem* Marka Tomana, jenž je pro tuto diplomovou práci primární. Žáci budou z předchozích hodin seznámeni s tísnivou situací v ghettu a nebezpečím, které představují závistiví křesťané prahnoucí jednak po židovském majetku, jednak po odstranění Židů z Prahy vůbec, a nebude pro ně problém porozumět motivaci k útoku a také zoufalé bezradnosti Jakuba a rabína v situaci, v níž se ocitnou. Také už vědí, že Golem je postava, která poslouchá povely člověka a čtenář si není vědom jeho vlastního myšlenkového procesu.

Poslední ukázka je z knihy *Golem* Gustava Meyrinka. Kniha není prvotně určena dětskému publiku, leč zvolený úryvek, který zachycuje vyprávění jedné z postav o jeho prvním setkání s přízrakem, jenž je nazýván Golemem, je srozumitelný i nedospělému čtenáři. Ukázka nejvýrazněji ze všech tří pojednává o Golemovi jako o mytickém jedinci, jelikož se takto k ní staví i postavy v příběhu. Je popisován jako neuchopitelný přízrak, o němž nikdo s jistotou neví, kde se bere a proč se objevuje.

Hlavním cílem tohoto vyučovacího bloku bude ukázat, že mytologie je stále aktuální a všudypřítomná. Její znalost napomůže k hlubšímu pochopení jednak děl knižních, jednak hudebních, výtvarných a jinak umělecky založených. Mimo jiné tuto myšlenku žáci využijí ve vyšších ročnících, kdy budou hovořit o řeckých dramatech, Bibli a dalších kanonických dílech založených na mytologickém principu.

Fáze evokace

Pro navození atmosféry položím žákům otázku, kdo z nich četl *Staré pověsti české* či nějakou jinou formu této literatury. Vzhledem k tomu, že tuto knihu mají v seznamu doporučené literatury a někteří z nich ji zpracovali ve formě čtenářských zápisů, spoléhám na to, že se část žáků přihlásí. Potom některého vyzvu k tomu, aby příběh svými slovy převyprávěl. Žáci se

tak seznámí s pověstí o Golemovi, aby pak mohli ve fázi uvědomění si pracovat s odlišnostmi, jež si pro ně autoři připravili.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Nejprve žáci obdrží pracovní list s ukázkou z *Písně strašlivé o* _____. Název záměrně vyžaduje doplnění stejně jako druhý řádek, aby žáci pod vlivem evokace pomocí vodítek v první strofě objevili, o kom text pojednává. Následná otázka směřuje k charakteristice publika, jemuž je celá píseň určena. Domnívám se, že ji žáci budou přisuzovat dětem hlavně díky jednoduché komičnosti. Stejná otázka obdobně položená je u každého ze tří textů, aby žáci v reflexi pochopili, že stejný motiv může autor směřovat různým typům čtenáře a pokaždé může být atraktivní a působivý. Otázka třetí vede žáky k tomu, aby vytáhli všechny informace týkající se Golema a formulovali vlastními slovy, co se o něm z textu dozvěděli. Očekávám, že popíší jeho probudivší se neopětovaný cit a komplikovaný skon, o němž nevíme přesně, jak konkrétně probíhal. Poslední otázkou se tážu na Golemův vznik a požaduji po nich vysvětlení jeho vytvoření. Je možné, že jej žáci zmíní už v předchozím úkolu, tento samostatný ale směřuje pouze na příčinu vzniku, protože po vypracování všech tří listů budou moci postavit vedle sebe všechny tři teze a lépe si tak uvědomí nastalou variabilitu.

Druhý pracovní list přináší úryvek z *Mého Golema*. První otázka požaduje popis čtenáře, jemuž byla kniha psaná. Žáci budou z předchozích hodin literární výchovy tušit, že jde o knihu pro jim blízkou věkovou kategorii, dostávají ale takto prostor k tomu, aby se sami vyjádřili, zda tomu skutečně tak je a zda se autorovi jeho záměr podařil. Poté se pokusí zformulovat vlastními slovy, proč dle úryvku bude Golem vytvořen. Předpokládám, že účel je zcela jasný a žáci pochopí funkci posledního ochránce a spasitele utiskovaných Židů. Prostor bude dán dětské imaginaci a otázka „*Jak příběh podle tebe pokračuje?*“ posune žáky do role spisovatele a inspiruje je k sepsání krátkého příběhu o osudu hliněné postavy. Příběh v jejich očích by měl dopadnout záchranou Židů, ale soudě podle některých chlapeckých morbidních slohových prací jsem přesvědčena, že osud Golema není tak jasně daný. Čtvrtá otázka se ptá po důvodech vlastnoručně vytvořeného pokračování, protože je vhodné, aby žáci měli pro svá tvrzení také patřičné argumenty.

Poslední úryvek a úkoly s ním spjaté se týkají *Golema*. Nejprve se ptám, komu je kniha určená. Podle úrovně jazyka, délky vět a závažnosti tématu by měli žáci snadno odhalit dospělého čtenáře. Poté se opět jitří dětská představivost, neboť jsou vedeni k tomu, aby vymysleli, k čemu slouží místnost se zamřížovaným oknem. Je na jejich fantazii, jaké vlastnosti pokoji přisoudí. Na základě ukázky jsou však směřováni k tomu, aby dali místnost

do souvislosti s Golemem. Navíc tajemný pokoj podněcuje mystičnost a nerealističnost samotného Golema. Třetí otázka podněcuje k zamyšlení se nad golemovskou problematikou ještě více, protože v knize je slovo Golem vsazeno do uvozovek, a úkolem je vysvětlit, proč tomu tak je. Otázka navádí k přemýšlení, jakým způsobem vlastně uchopit tuto postavu, která byla v předchozích ukázkách téměř jasně definovaná. Zvolená věta je v textu podtržena, aby ji žáci snadno našli. Doposud odvedená myšlenková práce vyústí posledním úkolem, který spočívá ve vysvětlení, k čemu slouží Golem v příběhu. Bude zajímavé sledovat, co všechno žáci vymyslí. Předpokládám, že do hlubších úvah se pustí hlavně třída sekunda, která je ve vyvozování a domýšlení zběhlá a navíc disponuje bohatou fantazií. Slovo Golem jsem tentokrát po vzoru autora vsadila také do uvozovek, aby žáci vzali v potaz záhady obklopující tuto postavu.

Fáze reflexe

Nejprve se žáky společně projdeme vypracované odpovědi, velký prostor bude dán jejich tvořivým činnostem. Poté žáci položí pracovní listy chronologicky vedle sebe a budou jim položeny následující otázky, které mají za úkol vyvolat elementární formu brainstormingu či diskuse.

„V čem se golemové v příbězích liší?“ Otázka zjišťuje, zda jsou žáci schopni popsat rozdíly, které mezi jednotlivými postavami jsou. Následná otázka *„Co mají společného?“* ověřuje, zda i přes rozdíly jsou schopni žáci pochopit, že postavy nespojuje pouze jméno, ale že přicházejí, protože je člověk potřebuje. Následně se zeptám, proč se autoři a také čtenáři navrací ke Golemovu příběhu, co na něm vlastně vidí? Žáci mohou téma odsoudit jako nezajímavé, ale mohou také být na základě opakované práce s kanonickou knihou a s dalšími úryvky vtaženi do golemovské problematiky a najít pro otázku smysluplné vysvětlení. Poté budou tázáni na další postavy v různých uměleckých žánrech, které mají původ v mytologii. Očekávám, že zazní jméno oblíbené knihy Percyho Jacksona, žáci sekundy se také mohou rozpomenout na hodiny hudební výchovy, v nichž jsme se bavili o operách s mytologickou tematikou. Až žáci vyčerpají nápady, bude reflexe zakončena otázkou *„Co z toho vyplývá? Jak je možné, že se mytologie stále vyskytuje napříč uměním?“* Žáci by měli pod vlivem hodiny přijít na to, že se jedná o osudy postav, o nichž toho vlastně moc nevíme, ale přesto jsou nositeli určitých vlastností, a proto jsou lákadlem pro spisovatele a rozličné umělce.

3.6 Reflexe pracovního listu č. 1

3.6.1 Práce v primě

Lekce proběhla v pondělí 18. 5. 2015 ve dvouhodinovce hudební výchovy. Žáci byli spojeni z důvodu absence druhého vyučujícího. Na začátku hodiny jsem jim vysvětlila, že v následujícím měsíci je čeká blok několika vyučovacích hodin, které na sebe navazují, ať tedy dávají pozor, co se probírá, a mají obsah úryvků v paměti do dalších týdnů.

Fáze evokace

Na začátku jsem žáky vyzvala k tomu, aby se chopili papíru a tužky a ti, kteří bydlí na vesnici, šli na pravou stranu učebny, obyvatelé města zase na stranu levou. Jako úkol jsem jim zadala, aby sepsali, proč je dobré bydlet na vesnici/ve městě a poté co by mohli/nemohli dělat, kdyby se museli přestěhovat. K práci dostali limit tři minut, poté jsme společně vymyšlené teze probrali. Na vesnici dle žáků běhám *venku a nebojím se; naučím se pracovat; znám všechny v okolí*. Toto všechno by nemohli provozovat, kdyby bydleli ve větším městě, naopak by si *museli zvyknout na hluk a cizí lidi všude kolem*. Ve městě zase *můžu, kam chci, protože to tam je, dostanu se všude MHD, mám všude blízko, takže můžu déle spát*. Kdyby se museli přestěhovat, nemohli by mimo výše zmíněné *dlouho spát, ale mohli by mít psa, když by předtím bydleli v paneláku*. Žáci si tak uvědomili, že prostředí, v němž žijí, jim dává možnosti využívat realitu takovou, jaká je daná.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Nejprve se žáci rozdělili do pracovních skupin po čtyřech dle vlastní volby. Po počátečním chaosu usedli ve skupině každá kolem jedné lavice a obdrželi pracovní listy. Bylo jim sděleno, aby každou odpověď nejprve zkonzultovali a po shodě teprve zapsali. S prvními čtyřmi úkoly si žáci poradili poměrně rychle. V prvním úkolu vybrali v textu předpokládané úryvky a vztah křesťanů k židům popsali následovně: *Křesťané si myslí o Židech, že je to jenom chamrad' a císař je má rád kvůli penězům*. Někteří formulovali poněkud obecně: *Myslí si, že Židé jsou bezvýznamní a že jsou k ničemu*. Zdůvodnění, proč tomu tak je, žáci formulovali přesně: *protože mají větší majetek než křesťané a křesťané ho chtějí získat; protože jejich peníze vydělali na nich; žárli na ně, protože je musí hlídat*. Někteří přidali své vysvětlení: *protože Židé nevěří v Ježíše, ale v textu je uvedeno, že Židé jsou bohatší*. Vidno, že někteří žáci mají povědomí o židovské víře a rozdílech s vírou křesťanskou, a v textu je postrádali. Jakubovi na otázku odpověděli různě. Někteří vycházeli z textu a tvrdili, že: *Křesťané si myslí, že Židé mají větší luxus a jsou rozmazlováni císařem, jsou upřednostňováni*.

Několik skupinek do vysvětlení vložilo svůj názor. Vzhledem k tomu, že z úkolu přímo nevyplývalo (a ani to nebylo záměrem), aby žáci čerpali zdroj odpovědi pouze z úryvku, Jakub získal následující odpovědi: *Všichni jsme stejní jen křesťané na Židy žárli kvůli jejich majetku a tak se nad nimi alespoň povyšují ve své důležitosti; nosí na hlavě čepičky, věří v jiného boha, házejí odpadky do ulic, jsou bankéři, chodí do mešity, mají jiné oblečení, nemají je rádi nacisti, faráři říkají Rabín.* Jelikož jsem zmínku o mešitě nezachytila při procházení třídou během práce, vysvětlily si děti rozdíl mezi synagogou a mešitou ve fázi reflexe. Také jsme srovnali, kdy byl věk nacistů a zda se příběh odehrává dříve, nebo později. Poslední úkol první části vyhodnotily všechny skupiny podobně: *byl vychováván v domněni, že židé jsou zloději a lháři; Anton byl veden k názoru, že Židi kradou křesťanům peníze.* Všichni pochopili, že Antonovo přesvědčení se zakládá také na tom, co slýchal doma.

Druhý úryvek umožnil žákům se alespoň částečně podívat pod pokličku smýšlení Židů. Jakub se dle nich Kláry na jméno nezeptal, protože *Klárina rodina nemá ráda Židy. Židé si nemyslí o křesťanech nic zlého, ale podezírají je; bál se, co by řekli ostatní křesťané, co si myslí, že Židé nejsou rovnoprávní; ona byla křesťanka a nepustila by ho domů a on by se nedostal přes zed'. Z toho usuzuju, že žáci pochopili Jakubův strach a vlastně i nemožnost otevřené komunikace s katolickým děvčetem.*

Rozdělení na dvojice a práce na vhledu do nitra proměněných hrdinů zabral mnohem větší časový úsek, než jsem předpokládala. Na druhou stranu některé skupiny pracovaly opravdu svědomitě a mnohdy vymyslely dlouhý příběh Žida Antona a Jakuba křesťana. Jakubovi většina skupin přisuzovala obrácení jeho dosavadních hodnot: *Jakub by pomáhal Antonovi v práci, přemýšlel by, jak dostat všechny židy z města, pohlížel by na ně jako na zloděje; chodí do školy, hraje si s přáteli, je veden k tomu, že Židé jsou špatní a zloději. Byl by proti židům, měl by plná práva a lepší věci, nebyl by utlačován. Byl by namyšlený oproti Židům.* Jedna skupina však spoléhala na to, že Jakub je v srdci dobrý člověk a takovým by byl i na druhé straně, navzdory svým rodičům by *byl na Židy hodný a třeba by i říkal ostatním, ať jsou taky.* Antonovi vyrůstajícímu v Židovském městě byl také přisuzován rozdílný osud. Někteří žáci stvořili slabého Antona: *Anton by nebyl tak zdatný jako teď, byl by slabější, protože vojáci měli výcvik a on by ho tím pádem neměl. Nahlížel by na Židy lépe, protože by vyrůstal se Židem. Židi by byli jeho rodina, mohl by se stát rabínem.* Jiná skupinka vycházela z Antonova charakteru a vymyslela: *Anton vypadá, že je tvrdohlavý a ví za čím jde, proto si myslím, že pokud by byl Žid a stále tak tvrdohlavý, mohlo by se mu podařit se svými vrstevníky pod jeho velením zed' třeba zničit. Židé by byli jeho vrstevníky a kamarády. Jeho profese by mohla být*

*vojenský vojevůdce nebo hlavní demonstrant proti křesťanům. Z úryvků jsem usoudila, že si někteří žáci přejí, aby konflikt byl ukončen a mezi oběma skupinami nekolovala taková nenávist. Jsou si vědomi funkce prostředí a jeho vlivu na lidské smýšlení. Ve skupinách si společně prezentovali své mikropříběhy a společně zhodnotili změnu charakteru. U některých žáků došlo k protestu vůči vymyšlenému příběhu, musela jsem je upozornit, že každý se svého úkolu zhostil, jak uměl. Všechny skupiny označily vývoj hrdinů jako výměnu rolí: *Charakter se změnil úplně, rozdíl mezi křesťany a Židy jsou hodně velké.* Tomu oponovaly skupiny, které zachovaly laskavý charakter Jakubův, a došlo ve třídě ke konfrontaci, kterou vyřešili slovy chlapce, který musí mít často poslední slovo ve třídě. *Tak si myslí co chceš, já si to taky myslím.**

Na otázku „*jak moc člověka ovlivňuje prostředí*“, odpověděli někteří žáci velmi vyspěle: *Člověka vždy ovlivňuje prostředí, chová se většinou, jako ostatní, když to uzná za vhodné a podle toho co má, třeba když jsem v lese, táta mi řekne, že nemám křičet, když jsem na hřišti, budu si hrát, když jsem mezi Židy, budu se chovat jako Žid; například když někdo žije ve středu města, tak není moc zvyklý ležet, ale ten na venkově by naopak pracoval.* Žáci zjevně čerpali pro odpověď inspiraci i z fáze evokace či z vlastní zkušenosti. Někteří nedokázali své myšlenky zformulovat, napsali jednoduše: *Myslím si, že to má velký vliv.* Pravděpodobně by pomohlo, kdyby byla lépe formulovaná otázka: „*Napadá tě, jak tebe samotného ovlivňuje prostředí?*“ Taková formulace by mohla vést ke konkrétní odpovědi. Otázce, jaká vodítka nám poskytl autor, většina skupin neporozuměla. Snaží se obrátit svůj zrak k autorově práci s textem, nerozumí však pojmu „*vodítka*“, nebo nevědí, co všechno mohou jako „*vodítka*“ označit: Autor nám poskytl velmi přesvědčivá vodítka: *Jedna zed' odlišuje dvě náboženství. Je vidět, že autorovi vodítka jsou dobře poznat, protože to v úryvcích výborně popsal.* Někteří si otázkou poradili tak, že sice nedokázali formulovat vlastními slovy, ale citovali úryvky, které daná vodítka poskytnou, např.: *Hodiny na věži židovské radnice. Zakroužkované úryvky se shodovaly a byly vybrané dle předpokladu. S ilustracemi si žáci poradili velmi dobře, postava Antona je pečlivě zachycena a vše je vysvětleno: Nakreslila jsem mu helmu, brnění a halapartnu, protože byl voják. Knír, protože by mu to slušelo a aby se mohl vytahovat. Neusmívá se a má zakalené oči protože hlídá Židy a pracuje dlouho do noci (nejspíše).* Z toho usuzuji, že se žáci inspirovali příběhem a vcítili se do postavy. Jedna skupinka žáků nakreslila sympatického Antona a vedle něj otlýho a nesympatického Jakuba s jízlivým komentářem. Jednalo se o stejnou skupinku, která přisoudila Židům mešitu, soudím tedy, že alespoň jeden

ze členů chová osobní nesympatie k židovskému národu. I proto je dle mého názoru vhodné s knihou pracovat. Třeba tento žák své negativní pocity obrousí.

Fáze reflexe

Společně s žáky jsme probrali dané úkoly. Zaměřili jsme se hlavně na proměnu fikčního světa obou postav a žáci postupně vysvětlovali, co komu přisoudili a z jakého důvodu. Bohužel se nachýlil čas a nemohli jsme se každému z úkolů věnovat dostatečně dlouho. Domnívám se, že úkoly jsou pro žáky primy někdy těžko uchopitelné a list by bylo dobré zjednodušit. Docházelo by jinak k situacím, kdy celá lekce nebude uzavřená, a žáci by přišli o důležitou fázi celého modelu třífázového učení.

3.6.2 Práce v sekundě

Lekce proběhla 19. 5. 2015 šestou a sedmou vyučovací hodinu. Sedmou hodinu mají žáci sekundy klasicky hodinu českého jazyka, šestou jsem požádala vedení o suplovanou hodinu a bylo mi vyhověno. Žáci tak měli dostatek času na první pracovní list. Na začátku jim bylo sděleno, že bude následovat pět vyučovacích lekcí, v nichž se společně seznámíme se zajímavou knížkou a naučíme se, co všechno můžeme v knihách hledat a nalézt.

Fáze evokace

Na začátku byli žáci pobídnuti, aby se rozdělili podle místa bydliště na obyvatele vesnice a obyvatele města. Poté dostali za úkol vymyslet pozitiva, která přináší bydlení v dané oblasti oproti druhému, a také, co by se změnilo, kdyby se museli přestěhovat. Žáci z vesnice vyzdvihovali především spoustu volného prostoru ke hrám či klidné prostředí bez většího ruchu, městští obyvatelé si pochvalovali významné fotbalové družstvo nadosah či přítomnost ZUŠ, blízkost školy či hodně přátel. Kdyby se prostředí proměnilo, neměli by tolik příležitostí k odpolednímu programu, protože by museli dojíždět. Pro obyvatele vesnic by největší změna znamenala omezení volného prostoru, spoustu neznámých lidí, ale přinesla by možnost blízkosti atraktivních aktivit. Je zajímavé, že tito žáci zaznamenali také pozitivní změnu. Po této fázi byli žáci připraveni na práci s textem a jeho pochopení.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Žáci se na pokyn rozdělili do skupin po čtyřech, aby mohli spolupracovat, Pavel se rozhodl, že se nenechá zdržovat pomalými spolužáky a odmítal se do skupiny začlenit. Vysvětlila jsem mu, že jeden z úkolů vyžaduje svou povahou práci ve skupině, jinak nelze splnit. Domluvili

jsme se, že dostane vlastní pracovní list, na němž bude pracovat sám, a třetí úryvek zpracuje s ostatními členy skupinky³⁰.

První úryvek žáky překvapil svým tématem. Žádnou beletrii o Židech totiž ještě nikdy nečetli. Měla jsem obavy, jak se ke knize postaví, protože někteří z nich slovo „žid“ používají jako nadávku. Naštěstí k textům přistoupili zodpovědně a žádné zesměšňování jsem v průběhu hodin nezaznamenala. Po pár poznámkách se žáci pustili do práce. Křesťané dle jejich interpretace: *nemají rádi židy a nejraději by je vyhodili z města; jsou považováni za méněcenné – císařský majetek, možní zloději křesťanských peněz*. Žáci si uvědomili, že Židé doopravdy žádné peníze neukradli, proto používají „možná“. Jedná se pouze o křesťanskou domněnku či předsudek. Vysvětlení vidí v následujícím: *protože jsou bohatší a křesťané chtějí jejich peníze pro sebe; proto že si mysleli, že Židé kradou jejich peníze*. Všechny skupinky vnímají závist čišící z úryvku z hlídačových slov. Na Jakubovu otázku skupinky odpovídaly podobně. Argumentovaly odlišnou vírou, odlišnými hodnotami, jinou kulturou, upozorňovali na jiné oblečení Židů. Po porovnání obou úryvků dospěli k názoru, že: *Antonovi odmalička říkali, že židé jsou špatní, proto se tím řídí; křesťané si myslí, že Židé kradou a toto přesvědčení vtloukají svým dětem; Antonovi odmalička říkali, že za všechno můžou židé, i kdyby to nebyla pravda*. Žádná ze skupinek nepopřela vliv výchovy na Antonovo přesvědčení, souhlasí s tím, že takové názory jsou Antonovi předávány odmalička.

S třetím úryvkem měly některé ze skupinek ze začátku problém. Někteří žáci nepochopili, že Perl je rabínova žena, nemůže tedy být maminkou Jakuba, a v odpovědi ji za maminku označili. Ostatní Jakubovu ostychu přisuzovali většinou taková vysvětlení: *Klára nežije v ghettu → znělo by to podezřele a možná hloupě; Jakub se nemůže dostat skrz „brány“ ghetta*. Z tohoto usuzují, že žáci pochopili ztížené možnosti opustit ghetto, proto dali slovo brány do uvozovek. Někteří se patrně vcítili do Jakubovy role a na základě svých zkušeností naznali, že *se asi styděl, zřejmě nechtěl být vtíravý, jak si zřejmě připadal*, na uzavřené Židovské město patrně zapomněli. Židé si dle žáků o křesťanech myslí, že *je nenávidí, ale oni proti nim nenávisť nechovají*.

Úkolu zasazení obou postav do opačného prostředí se žáci zhostili s nadšením. Některé ze skupin vymyslely dlouhý příběh všedního dne Antona či Jakuba. Varianty se různí. Jakub jako Antonův syn je stejně zlý, baví se šikanováním Židů, doma poslouchá nenávisťná kázání

³⁰ Pavel se pravděpodobně sám v sobě špatně vyrovnával s tím, že musel přistoupit na kompromis, a na okraj pracovního listu napsal několik poznámek: *Být členem skupiny je blbé, ale být schopný přežít sám je umění; v jednotě je síla? Blbost, samostatnost řídí svět*.

ze strany otce, hází na zeď kameny. Další variantou je, že Jakub sice poslouchá otcovy komentáře, ale v hloubi duše přemýšlí nad tím, *proč křesťané prokazují Židům tak hlubokou nenávist, když věří ve stejného Boha*. Jiný Jakub si zase myslí, že Židé nejsou tak špatní, jak slýchá doma, pracuje jako stráž a *přemýšlí, jestli by se nedaly zbořit brány ghetta*. Žáci vzali v potaz Jakubovu laskavou povahu i v novém, nepřátelském prostředí. Veden je podle nich k nenávisti, díky své odvaze a vnímavosti však přemýšlí kriticky. Antonovi žáci přisoudili hábit, na návštěvy synagogy by oblékal jarmulku. Židy by měl raději než křesťany a jelikož v původní verzi byl strážce, přisoudili mu žáci funkci kováře či zbrojře. V jiné verzi se Anton po boku rabína připravoval na funkci jeho nástupce. Žáci vycházeli z textu, někteří se snažili zachovat povahu původní postavy, jiní vlivu prostředí přisoudili změnu smýšlení. Vždy se však opírali o úryvek. Po vzájemném představení svých výtvorů zaznamenali, že *u rabína by Anton chápal Židy a byl by jeden z nich; Jakub by zůstal podobný a Anton by změnil své smýšlení*; skeptická skupinka usoudila, že *by si v podstatě vyměnili role*. Změna charakteru vyplývala z přístupu k proměně hrdiny. Vliv rodiny zůstal zachován. Jakub by vždy byl vychováván v nenávistné atmosféře, Anton by se cítil být Židem.

Dopadu prostředí na postavy žáci díky úryvkům přisuzují velký význam: *člověka ovlivňuje prostředí podle toho, kde žije, jakými lidmi je obklopen a někdy hraje roli i národnost*. Autor vliv naznačuje pomocí *rozhovorů mezi konkrétními příslušníky; výběrem slov; oblečením postav; lidmi v okolí a tím co říkají, jak to řeknou*. Žáci vybírali z nabídky vodítek a konkrétně je popsali. Tato varianta formulace zadání byla srozumitelná a všichni ji pochopili. Jako místa, z nichž si žáci mohli udělat obrázek o prostředí, žáci označili nejen odkazy na konkrétní místa ve fikčním světě, ale také metaforickou promluvu rabína či rozhovor dvou strážců. Z toho usuzují, že zadání pochopili a snažili se postihnout všechny nabízené složky prostředí v textu. Obrázky Antona vesměs obsahovaly vážného či zamračeného vojáka s přilbou, halapartnou, brněním či hlídačským krojem. Jeden z Antonů měl nad hlavou bublinu s židovskou hvězdou a vykřičníkem. Žáci použili vodítka z textu a pro vše zakreslené měli oporu.

Fáze reflexe

Postupně jsme se věnovali každému z úkolů. Žáci dostali při odpovídání na Jakubovu řečnickou otázku úkol na tiché zamyšlení. Jestli oni sami si někdy kladli podobnou otázku, na kterou marně hledali odpověď. Odpovědi neměli říkat nahlas, jen si přiznat sami sobě, zda byli nespravedlivě nařčeni nebo odsouzeni. Velkou část reflexe jsme věnovali také pochopení rodinných vztahů v úryvku č. 3, aby si s sebou žáci nenesli mylné informace. Příběhy nového

Jakuba a Antona žáci četli s nadšením a poslouchali se zaujetím, někteří doplňovali příběhy ostatních, pokud se jim zdálo, že by se příběh mohl vhodně pozměnit. Do pátého úkolu, který se ptá po pochopení textu a důležitosti prostředí v příběhu a jeho procesu tvorby, zapracovali na pokyn i své vlastní zkušenosti z evokační fáze. Domnívám se, že žáci pochopili jednak důležitost prostředí, jednak pomocí kterých prostředků jsou postavy ve fikčním světě do svého prostředí zasazeny. Lekce trvala kolem šedesáti minut, zbylý čas jsme věnovali rozšířením ilustrací na Antonovo okolí a prostoru před a za zdí ghetta.

3.7 Reflexe pracovního listu č. 2

3.7.1 Práce v primě

Lekce proběhla ve středu 27. 5. 2015 první a druhou vyučovací hodinu. První hodinu mají žáci primy tradičně výuku literatury, druhou hodinu měli suplovanou, tudíž jsem zažádala o přidělení jako vyučující. Vznikl tak dostatek prostoru pro práci s pracovním listem.

Fáze evokace

Úkolem žáků na začátku hodiny bylo vzpomenout si na knihu, která je v poslední době zaujala nejvíce a ke které se rádi vracejí nebo mají v plánu se vrátit, a vysvětlit, čím je kniha přitažlivá. Žáci nejprve vzpomněli na *Deník malého poseroutky, protože je jako já; Lichožrouty, protože vysvětlují, kde se ztrácí ponožky*; až jedna žákyně uvedla knihu *Harry Potter, protože žil v hrozném světě, a pak se dostal do světa kouzelníků*. Kniha je pro účel, který je pro lekci potřebný, vyhovující, proto jsem se zeptala, kdo ještě četl tuto knihu. Přihlásila se většina třídy a poté jsme společně přemýšleli nad tím, čím je publikace poutavá a přitažlivá. Ze všeho, co studenti zmínili, jsem na tabuli vypsala, co se dalo postavit proti sobě, aby tak mohl být naznačen princip kontrastu, z kterého pak budeme vycházet ve fázi reflexe. Na tabuli na konci fáze bylo zapsáno mudlové x kouzelníci, Voldemort x Harry, zlí kouzelníci x hodní kouzelníci. Zeptala jsem se, co mají dvojice na tabuli společného a žáci vytyšili, že všichni stojí proti sobě. Toto jsem v dané situaci považovala za dostatečné.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Žáci byli srozuměni s tím, že budou pracovat ve dvojici podle to, jak sedí. Protože došlo k pochybení z mé strany a měla jsem problém s kopírovacím strojem, žáci oproti původnímu záměru dostali celý pracovní list najednou. Pracovat měli sami, pokud by měli jakýkoliv dotaz, zvedli by ruku a já bych došla ke dvojici úkol vysvětlit. S prvním úryvkem si žáci poradili. Pochopili, že Klára s Jakubem komunikují pomocí kreseb. Jako vysvětlení uvedli: *protože nemůžou z mnoha důvodů, např. že tyto dvě víry se nemají rády, lidé by je*

pomlouvali; Klárině rodině by to vadilo, protože si myslí, že jsou rohatí; Žáci zapomněli na zed', o níž se dozvěděli minulou hodinu. Uvědomují si však, že problémem je odlišná víra. Někteří žáci se domnívali, že důvodem je strach z rohatých Židů. Úkol vyzkoušet si komunikaci pomocí pantomimy a obrázků žáky bavil, vybrali si většinou pouze kreslenou formu a ne všichni se domluvili. Většina vůbec nepochopila, co se jim spolužák snaží sdělit: Ze začátku to Honza nepochopil, ale pak mu to došlo. „Koupeš se na večer?“ Honza: „Ne.“ Honza nakreslil, jestli mám ráda mouchy, ale já to nepochopila. Někteří z otázky nepochopili, že se mají druhého na něco zeptat a nakreslili pouhý obrázek, jenž měl spolusedící poznat. Několik dvojic použilo gestikulaci a shodli se na tom, že se jim komunikace podařila a navzájem si rozuměly; Používali jsme k tomu gestikulaci a pochopili jsme se navzájem. Dan. Chceš mít křídla? Anička: Jo, ale aby nebyly vidět. Anička: Chceš mít afro? Dan: No nevím, asi ne. Občas jsme použili kreslení ve vzduchu, ale ne na papír. Žáci si uvědomili, že komunikace beze slov není jednoduchá a tvoří bariéru, pokud se chtějí s druhým člověkem dorozumět. Stereotypy říkající se o jiných národech či kmenech někteří žáci pochopili, většina zmínek se týkala romské menšiny a jejich zájmu o cizí předměty, často se objevovala zmínka o černoších jakožto dobrých běžcích. Některé dvojice nepochopily, že otázka směřuje k lidem, kteří opravdu existují a tvoří určitou etnickou menšinu, a zmínili čarodějnice nebo blázny. Pravděpodobně by pomohlo, kdyby otázka obsahovala slovo stereotyp a menšina, aby žáci věděli konkrétně, na co se ptám. Pokud by slovu stereotyp nerozuměli, mohli by si ho vyhledat v SSČ.

S druhou ukázkou žáci pracovali dle svých schopností. Většina žáků si musela vyhledat slovo felčář, někteří si jen ověřili otázkou, zda rozumí správně, že felčář je něco jako doktor. První otázku formulovali jasně a bylo poznat, že Eliášovým slovům rozumí: *Eliášovi vadí, že tělo je zavrženíhodné a vadí mu, že křesťanští felčáři dělají pitvu a oni nemůžou lidské tělo prozkoumat.* Někteří nabyli dojmu, že: *rabín podle Eliáše učí špatné věci. Chtěl by, aby si jeho syn myslel něco jiného.* Jako vysvětlení toho, proč Židé nemohou nahlédnout do lidského těla, žáci vymysleli různé důvody: *protože jsou za zdí; protože se bojí mrtvol; protože křesťané nechtějí, aby Židé věděli, jak funguje lidské tělo, nechtějí se v něm šťourat a nechtějí nikoho zabít pitvou, kdyby ještě žil.* Ve fázi reflexe pak žáci diskutovali, proč je tomu tak doopravdy a shodli se na tom, že to bude proto, že *jim to nedovolovala jejich víra.* Při vysvětlení významu podtržené věty někteří napsali jen prostou parafrázi *tělo je to samé co duše*, někteří ovšem vymysleli zajímavá vysvětlení, jako třeba: *Chtějí tím říct, že se nemusí bát svého vlastního těla; chce tím říct, že je blbost nepítvat lidi; duše naplňuje tělo, bez duše*

budeme jen mrtvé tělo. Někteří větě neporozuměli a raději odpověď vynechali. Domnívám se, že otázka byla náročná, ale žáci se jí zhostili dle svých možností a ve fázi reflexe tak mnozí z nich došli k částečnému pochopení.

Poslední ukázka byla pro žáky překvapivě náročná. Nerozuměli tomu, že Jakub mohl doufat k oživení Kláry. Domnívali se, že takovými schopnostmi Golem vůbec nedisponuje, nechápali, o jakou volbu se jedná. K tomuto poznání jsme došli nakonec společně, protože žáci se mezi sebou začali bavit a ujišťovat se o vzájemném nepochopení. Musela jsem poukázat na první větu z úryvku, jež obsahuje zmínku o smrti Kláry, a i poté se stavěla třída k procesu oživení velmi nedůvěřivě. Z toho vyplynuly i reakce na to, jak by se sami zachovali: *Postavili bychom se v jiné situaci za Kláru, ale pokud jde o Golema raději bychom zničili jeho, kde je ta jistota, že naše pomoc Kláře pomůže.*

Fáze reflexe

Nejprve jsme společně prošli odpovědi na ukázky, nejvíce žáci vysvětlovali způsob neverbální komunikace, co kdo pochopil a nepochopil, co kdo myslel a nemyslel. Při vysvětlování podtržené věty v druhém úryvku jsem soudě podle výrazu v očích a tichých komentářů mezi žáky naznala, že i přes vyslechnutí ostatních, ne každý větu pochopil.

V prvním úryvku si žáci zvýraznili úkol první týkající se odlišnosti Židů a křesťanů, v druhém vysvětlení podtržené věty a ve třetím Jakubovy volby. Úkolem bylo zjistit, co mají úryvky společného. Žáci nejprve nic nenacházeli, zaměřili jsme se na třetí úryvek. Zeptala jsem se, kolik možností Jakub před sebou má. Potom jsem žáky nasměrovala na úryvek první a zeptala jsem se, kolik druhů náboženství stojí proti sobě. Záměrně jsem zvýraznila poslední dvě slova. Také jsem ukázala na tabuli, kde byla zaznamenaná fáze evokace. Když si žáci dali vše do souvislostí, uvedli, že v druhém úryvku jsou proti sobě křesťanští doktoři a židovští felčari. Tato možnost mě původně nenapadla, pro potřeby reflexe byla ale dostačující. Zeptala jsem se, co mají všechny tyto dvojice společného. Zda se doplňují, nebo spolupracují. Na to už se žáci začali hlásit a uvedli, že spolu většinou bojují. Otázala jsem se, jak v literatuře nazýváme, když dvě entity stojí proti sobě. Napověděla jsem, že to slovo mají mezi zvýrazněnými úkoly, a žáci odhalili protiklad. Poté si žáci do sešitu zaznamenali, že protiklad můžeme nazývat také kontrast a je to častý prvek, na němž je vystavěn příběh v knihách, a sami vymýšleli, které jiné knížky v sobě kontrast obsahují.

Fáze reflexe byla poměrně náročná, nakonec však žáci došli k poznání, což hodnotím kladně. Některé otázky v této třídě musím do budoucna formulovat jednodušeji a přímo, poté bude práce efektivnější.

3.7.2 Práce v sekundě

Hodina probíhala 1. 6. 2015 první hodinu tradičně věnovanou literární výchově. Zvolila jsem den, kdy žáky uvidím hned druhou hodinu, aby případně byl delší prostor pro dokončení lekce. Po zkušenosti s prvním pracovním listem jsem se však domnívala, že toho nebude třeba

Fáze evokace

Na počátku hodiny jsem se žáků zeptala, zda vědí, která kniha je už přes deset let celosvětově nejoblíbenější u dětí a dospívajících. Žáci ihned odpověděli, že se jedná o *Harryho Pottera*. Po otázce kdo už četl alespoň jeden díl, se přihlásila celá třída. Zeptala jsem se, zda by dokázali vysvětlit, čím je kniha tolik poutavá. Žáci uváděli podobné příklady jako třída předchozí, navíc uvedli jen některé protikladné postavy bojující spolu v příběhu, postavili proti sobě také bílou magii a obranu proti ní. Žáci samozřejmě uváděli také informace, které nejsou primárně v protikladu. Se všemi jsem souhlasila, na tabuli jsem ovšem uvedla jen ty, jež se daly zapsat jako nesourodá dvojice. Když jsem se na konci fáze zeptala, co mají zapsané dvojice společného, žáci správně uvedli, že stojí proti sobě.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Žáci se nejprve rozdělili do většinou koedukovaných dvojic, neboť někteří žáci chyběli a Pavel pracoval sám, protože usoudil, že jeden úkol může vypracovat ve trojici a ve zbytku by jej ostatní brzdili. Pracovní listy dostávali postupně, pouze Pavel po vypracování úkolů týkajících se prvního úryvku obdržel všechny zbylé listy, aby neobtěžoval ostatní. Po jeho dopracování jsem ho pověřila jiným úkolem, než ostatní dokončili své listy.

Jakub a Klára spolu komunikují *pouze pomocí „němé“ komunikace*, protože *jsou nepřátelé (rozdílný náboženský skupiny), i když by se chtěli vidat*. Některí žáci rozdíl mezi těmi dvěma označili jako jinou *národnost*, všichni však poznali důvod a způsob neverbální komunikace. Několik dvojic si vzpomnělo také na přítomnost zdi z minulého pracovního listu. Komunikace pomocí gest a obrázků probíhala v drtivé většině pomocí obrázků, oproti primě ale spolužáci většinou pochopili, o co se jedná. Aby žáci skutečně používali obojí formu, navrhovala bych zadat komunikaci pomocí gest, pokud nebude spolužákovi rozumět, nechť si dopomůže obrázkem. Ve třetím úkolu žáci vymysleli široké spektrum předsudků: *O Česku se říká, že tu žijí sami alkoholici a lidé nosící ponožky v sandálech; o Romech se velmi často říká, že*

nepracují a neustále kradou; například muslimové. Někdo si myslí, že to jsou jenom fanatici, ale Islám je mírumilovné náboženství; říká se, že černoši neumí plavat; Číňani jedí psy. Všichni pochopili, že se jedná o určité etnikum a zachytili, co sami považují za stereotyp.

Ani druhý úryvek nedělal žákům problém. *Eliášovi vadí, že křesťani studují vlastní těla a oni nemohou; že nemůže zkoumat tělo protože mu to zakázal rabín.* Někteří žáci pochopili, že Eliášův vztek tentokrát není nasměrován na křesťany, ale spíše na rabína. Židé nemohou nahlédnout do nitra lidského těla, *protože mají pocit, že pokud zničí tělo, zničí i duši; protože jim to zakazuje jejich víra; nemají prostředky kvůli jejich náboženství; protože tělo je pro ně svaté.* Posledního úkolu se zhostili s překvapivým pochopením. *Duše je nejspíš to, co udržuje život a tělo je jen schránka. Ale tady myslí (Eliáš), že když tělo ztratí duši, je pořád něco víc než jen schránka. Židé si myslí, že tělo (mrtvé) není jen věc, ale pozůstatek po člověku; Duše je posvátná a tělo je zavrženíhodné (podle rabína). On (Eliáš) si to nemyslí a chce ho zkoumat.* Poslední citovaný pochopil odkaz na zavrženíhodnost těla. Že tělo není považováno za hodnotné, ale právě naopak.

Žáci sekundy neviděli ve schopnosti Golema oživit člověka žádný problém. Přisuzují to všeobecné oblíbenosti fantasy literatury v této třídě. Vzhledem k tomu, že tamní hrdinové se setkávají s mnohem neuvěřitelnějšími skutečnostmi, Golem, jenž umí oživovat, nebyl neuvěřitelný. Volba podle žáků vypadala takto: *Dát štěstí jemu a Kláře nebo celé obci a jemu ne; vybíral si mezi tím, aby zachránil obec nebo jestli oživí/zachrání Kláru.* Všechna řešení se v listech shodovala. Shodovala se také představa žáků, co by udělali na Jakubově místě. *Zachránili bychom vesnici, protože bychom zachránili více lidí.* Pavlovo vysvětlení bylo odlišné, i když v důsledku stejné: *Jde o okolnosti. Ale nejspíš bych udělal to samé, ale ne kvůli záchrany obce, ale kvůli záchrany mě samotného a mého obydlí. Lidí kolem mě neustále zdržují, a kdo by oživoval „jenom“ kamarádku?*

Fáze reflexe

Nejprve jsme s žáky prošli všechny úkoly. Musela jsem zasáhnout a ukončit spontánní brainstorming ohledně toho, kdo vymyslí více stereotypů přisuzovaných menšinám na území ČR. U druhého úryvku jsme se zastavili déle a společně jsme uvažovali, zda Eliášův vztek směřuje ke křesťanům nebo k rabínovi. Žáci poté z textu vyvodili, že tentokrát je cílem rabín a jeho neústupnost. Zaměřili jsme se na podtrženou větu a větu, která jí předchází, a žáci pochopili, jak je myšlen protiklad těla a duše v textu.

Zvýraznili jsme si plánované tři úkoly a já jsem položila otázku, co je spojuje a čím posouvají děj kupředu. Jako nápovědu jsem naznačila, že totéž mohou nalézt i na tabuli se zaznamenanou evokací. Pavel pochopil, že každá varianta obsahuje dvě volby. Vyzvala jsem tedy žáky, aby vysvětlili volby postupně v každé zaznamenané části. Poté jsem se zeptala, jak nazýváme jedním literární prostředek, který je zde použit a který posouvá děj kupředu. Jedna z žákyň nesměle vyřkla slovo protiklad. Poté jsme si řekli, co si kdo představuje pod pojmem protiklad, že se mu také říká kontrast, a žáci vymýšleli, které další knihy založené na principu kontrastu znají. Lekce trvala bez přestávky asi sedmdesát minut, poté jsme hodinu věnovali výše zmíněným knihám.

3.8 Reflexe pracovního listu č. 3

3.8.1 Práce v primě

Tato lekce proběhla ve středu 3. 6. 2015, neboť má ten den celá třída první hodinu literaturu a pátou hodinu hudební výchovu. Povaha pracovních listů dovoluje rozdělit lekci na dvě části, velmi jsem však vítala možnost zachovat pro hodiny prostor jednoho vyučovacího dne, jelikož takto žákům zůstala v mysli práce ve fázi evokace.

Fáze evokace

Na začátku hodiny jsem zapsala na tabuli nápis „Historická literatura“. Poté se žáci postupně hlásili a doplňovali, co vše si představují pod tímto pojmem a jaké předpoklady by měla taková literatura splňovat. Žáci uváděli pojmy jako: *slavného hrdinu, jako třeba Karla IV., hodně bitev, známé události*. Abych nasměrovala žáky do obecnějších rovin, zeptala jsem se, jak si představují jazyk postav, jazyk, kterým je kniha psaná, kulisy příběhu či kdy by se to mělo odehrávat. Poté žáky napadalo, že by měla být psaná *spisovně nebo starou češtinou, měla by se odehrávat dávno v minulosti na známých hradech a zámcích*. Žáci se pravděpodobně opírali o vše, co mají s historií spojeného oni sami.

Fáze uvědomění si nových informací

Psohlavci

Žáci dostali za úkol rozdělit se do skupin po šesti členech. V každé skupině měl být alespoň jeden chlapec a alespoň jedna dívka a v žádné skupině nesmělo být méně než šest žáků. Musely se obsáhnout všechny role a dané obsazení skupin je dobré pro schopnost spolupráce a pohledu na věc z jiné perspektivy. Podle názvu vyřčené role si pak každý ze skupinky

přivlastnil tu, která mu zněla nejzajímavěji. Úkoly pro danou roli se dozvěděli posléze. Forma rozdání rolí byla zvolena s ohledem na hašteřivou tendenci některých z žáků.

Hledači citací usoudili, že příběh se odehrává v minulosti, protože například: *děj je psán v minulém čase; Kozina žil kdysi dávno a Lomikar taky; mluví tam starou češtinou*. První citovaný žák si neuvědomil, že použití minulého času automaticky neznamena dávnou minulost. Je ovšem pravda, že v otázce není specifikováno, jak moc dávná minulost je považována za minulost skutečnou, a žák by mohl de facto argumentovat tím, že za minulost považujeme i včerešek. Otázka je tedy špatně formulovaná, měla by být položena víc specificky. Ostatní Hledači citací své argumenty opřeli o text a vyvozovali logicky, ač se každý z nich opírá o jinou skutečnost. Pocity hlavního hrdiny žáci zachytili stručně, ale výstižně: *cítí se špatně, protože je ve vězení a odloučen od strýce a své rodiny; bojí se sám o sebe a svoji rodinu*. Tvrzení mají oporu v textu, jen teze ohledně Koziny bojícího se o sebe sama pravděpodobně vychází ze vcítění se do situace hrdiny, neboť přímo v textu se toto nikde nenachází.

Badatelé si se svým úkolem poradili všichni stejným způsobem. *Šla jsem na to podle Lomikara a Koziny; protože jsme si našli, kdy Kozina zemřel*. Proto každý z nich zařazuje příběh na konec 17. století. Někteří vypsali také slovo robota. Dále jej nevysvětlili, ale předpokládám, že posloužilo jako další důkaz pro ně samotné.

Kartografové rychle pochopili, že jejich úkol je jeden z nejjednodušších. *Četl jsem úryvek a sledoval jsem názvy, až jsem došel k Novoměstské radnici. Najít ji na mapě nebyl problém*. Některé listy obsahují slova jako *Vídeň* či *dvůr*, v mapě je vždy zaznačena pouze Novoměstská radnice. Kartografové si poté mohli sami vybrat, komu pomůžou v jeho práci.

Výsledný list Hledačů slov se velmi liší. Některé mají pouze vypsanych několik slov bez vysvětlení. Patrně nedokázali formulovat své domněnky či vysvětlení. Patří sem slova jako kmet, vetchý, revers, bázní, apelační, deputaci, člověčenství. Všechna slova jsme se ve fázi reflexe snažili objasnit. Prostor daný zajímavým slovním spojením obsahoval buď slova totožná s předchozím úkolem, nebo vyplnění chybělo. Pouze jeden list obsahoval vypsané fráze a odůvodnění výběru. Např.: *vybrala jsem to, protože mě autor zaujal svým smyslem a vyjádřením Kozinova žalu*. Úkol byl pro žáky pravděpodobně náročný a Hledači slov neporozuměli většině archaismů a jiných neobvyklých označení.

Ilustrátoři si shodně vybrali postavu Koziny. Z listů hledí zarostlí muži se smutným pohledem a svěšenými koutky v otrhaném oblečení. Několik z nich má kolem sebe kamennou zeď a

zamřížované okno. Během práce na obrázku jsem procházela mezi žáky a všimla jsem si úsměvu některých Kozinů. Otázala jsem se, zda se žáci skutečně domnívají, že se Kozina ve vězení usmíval. Tato poznámka pravděpodobně vedla k přetvoření nakresleného a výsledná práce je velmi povedená a realistická, nacházející svou oporu v textu.

Zapisovatelé nejprve nerozuměli svému úkolu a musela jsem pečlivě vysvětlit, co po nich žádám. Toto vedlo ke svědomitému zhodnocení situace ve skupinkách. Jeden ze Zapisovatelů však i přes opakované vysvětlení nepochopil, co je jeho úkolem, a popsal pouze požadovanou činnost jednotlivých rolí. To přisuzuji žákově nepozornosti, neboť jsem si jistá, že po opakovaném vysvětlení požadavků byla role naprosto jasná. Z ostatních listů jsem zjistila, že *největší problém dělá, co jaká slova znamenají; Hledači slov nejde vysvětlit, co jednotlivá slova znamenají; při čtení se nerozumělo slovům; jeden z žáků moc nechápe text a nebaví ho jeho práce*. Z toho jsem usoudila, že text je pro žáky náročný a že žáci neumí formulovat své představy. Je to pro mě impulzem ke směru další práce po skončení připravených lekcí. Naopak jednoduchá byla funkce Kartografa, Ilustrátora, Badatele a také Zapisovatele. Někteří žáci nepochopili, že druhá část listu slouží k zapisování ve fázi reflexe a popsali, o čem se bavili spolužáci při práci ve skupince. Příště bude nutné formulovat otázky co nejkonkrétněji a snažit se předvídat, jakým jiným způsobem lze otázku uchopit, a tomuto předejít.

Dílčí reflexe

Skupinky dostaly prostor sdělit si vzájemně informace, jichž se dopátrali. V momentě, kdy měli zhodnotit jednotlivé role, se strhla vášnivá debata o tom, do jaké míry to kdo ze skupinky nezvládl. Debatě jsem musela učinit přítrž a podotknout, že text byl náročný, tedy jakékoliv poznání z textu, byť sebemenší, by mělo být hodnoceno kladně. V odpovědích na následující otázky se žáci shodovali. Kozina by se mohl objevit v literatuře dobrodružné, historické či problémové, protože bojuje za spravedlnost a *dokázal by se postavit za někoho utlačovaného*. Žáci sami by se mohli ocitnout v podobné situaci, kdyby: *byla špatná vláda a demonstrovalo by se a policie by nás chytla; Se změnila vláda a už by nebyla demokracie*. Žáci vzali v potaz také situaci mimovládní a uvedli nespravedlivý trest od rodičů za sourozenecké pochybení. Jako záměr autora žáci vybrali: *autor chtěl představit příběh, který se odehrává v určité době, a tím příběhem něco říct*. Ono „něco“ bylo doplněno následujícím: *Stůjme si za svým názorem; kdysi se žilo hůř; važme si svobody; ne všechno je fér*. Z toho usuzuji, žáci i přes náročné porozumění textu dokázali vytáhnout úryvku dost k tomu, aby si odnesli ponaučení. Zeptala jsem se žáků, zda se jedná o historickou literaturu. Žáci o tomto nepochybovali, neboť byly splněny jejich vlastní představy ohledně historické literatury, které svítily z tabule.

Druhá fáze uvědomění si významu nové informace

Můj Golem

Hledači citací se všichni opírali o fakt, že Jakub s rabínem vyšli z *ghetta*. Některým to jako argument stačilo, ostatní přidali osobu císaře nebo tvrzení: *v úryvku se mluví o paláci a o hradu a ty se v současnosti neobjevují*. Hrdina je podle žáků *zmatený, neví, co má čekat; přemýšlí, jestli je křesťané napadnou nebo ne*. Vysvětlení listy neobsahují. Předpokládám, že žáci nedokázali zformulovat, proč tomu tak je. Změny chování křesťanů oproti předchozím pracovním listům zaznamenali pouze dva Hledači citací, kteří vysvětlili tuto změnu následně: *Mají k němu úctu kvůli jeho vzhledu*. Ostatní křesťanům stále přisuzují chování s předsudky. Patrně pro svou tezi našli oporu ve výměně názorů mezi několika křesťany na mostu.

Badatelé se při svém pátrání opírali o stvoření Golema. Našli data 1552 a 1553 jako roky stvoření a zničení Golema a ty uvedli jako časové zařazení příběhu. Opírali se také o postavu rabiho Löwa, který žil v 16. století. Někteří uváděli zmínku o císaři, nikdo z nich však jméno císaře neuvedl. Ve fázi reflexe jsem se žáky snažila navést pomocí zmínek o obrazech a podivných přístrojích a teprve pak některé žáky napadlo, že by se mohlo jednat o císaře Rudolfa II. Toto pochopení však role nutně nevyžadovala.

Kartografové se svým úkolem marně bojovali. Nejprve se hlásili s tezí, že *v textu nic napsané není*. Ujistila jsem je, že to sice není napsáno přímo, text však obsahuje náznaky, z nichž místa mohou být vyvozena. Poté se Kartografové podívali na úryvek jinýma očima a postupně zaznačili Pražský hrad a některé z mostů vedoucích přes řeku. Jedna z vyplněných map má zakreslené tři varianty cesty z Josefova na Pražský hrad. Předpokládám, že žáci neznají stáří jednotlivých mostů v Praze, nepovažovala jsem proto za důležité na toto upozorňovat. Problém stále dělalo Židovské město, které nebylo k nalezení. Napověděla jsem, že v mapě by mohly být zaznačeny symboly obvykle s Židy spojované. Ke Kartografům se přidali žáci, kteří svou roli již splnili, a nakonec byl ve všech mapách zaznamenán také Josefov.

Někteří Hledači slov si vyhledali význam slov jako: *popelavější* nebo *reptání*. Ostatní zaznamenali, že všemu rozumí. Mezi zajímavá slovní spojení pro žáky patří: *nořili do nitra paláce – zajímavý výběr slov; nenávisť se šířila jako mor – vtipné přirovnání; tajemná židovská říše za mořem – bylo by zajímavé, kdyby to existovalo; rabi – připadá mi zvláštní, že rabi má zdobnělinu a že mu takhle říkají, protože váženému člověku bych takhle neříkal*. Žák se domnívá, že se jedná o zdobnělinu. Ve fázi reflexe ostatní žáci tento omyl uvedli na pravou míru. Hledači slov byli rychle hotovi a následně pomáhali v hledání Kartografům.

Obrázky Ilustrátorů byli velmi rozmanité. Každý z nich si vybral k zobrazení rabína, většina z nich ale patrně netušila, jak takový rabín ve skutečnosti vypadá. Na obrázcích jsem našla rabína s jarmulkou, ale také s jehlanovitou čepicí, usměvavého rabína s rozčuchanými vlasy nebo mírně obtlouklého pána s knírkem, který měl na sobě pouze krátké kalhoty připnuté kšandami. Tento rabín se alespoň opíral o brány ghetta. Je možné, že žáci už byli po první části unaveni a věnovali se více své představě než vyvozování z textu.

Z listů Zapisovatelů jsem se dozvěděla, že nejjednodušší byla práce Hledače slov, nejtěžší práce Hledače citací. Jeden z žáků *nevěděl, jakou čepici rabínovi zakreslit*, jistý Badatel *nevěděl, podle čeho má najít rok, v němž se příběh v ukázce odehrával*. O práci ve skupině jsem se dozvěděla mnoho informací, o bodech probíraných ve fázi reflexe téměř nic, jelikož ani jeden ze Zapisovatelů tento úkol nepochopil. Z toho usuzuji, že je úkol nejednoznačně zadán a žáci jej uchopili jiným způsobem, než byl původně zamýšlen. Pokud budou žáci vykonávat podobnou činnost, je vhodné formulovat úkoly s větší citlivostí a ohledem na jejich schopnost chápání.

Druhá dílčí reflexe

Žáci si mezi sebou vyměnili informace, jež získali svou prací na úryvku. Hodnocení jednotlivých rolí probíhalo mírumilovněji než to první, kritiku sklidili pouze někteří Kartografové. Aby zbyl čas pro celkovou reflexi, žáci měli prostor nejprve vybrat jednu z možností hovořících o autorově záměru. Vybrali, že „*autor chtěl představit příběh, který se odehrává v určité době, a tím příběhem něco říct*“. Za „něco“ dosadili: *Židé byli utlačováni a to není správné; nemáme dělat mezi lidmi rozdíly; máme se dobře*. Žáci tedy pochopili, že na kulisách historického příběhu je postaveno poučení převyšující hradby minulosti, které platí i v dnešní době. Na otázku, zda může být taková literatura považována za historickou, žáci odpověděli, že *asi ano, ale nebyla tam žádná cizí slova*. Po dotazu, kam ještě by se kniha dala zařadit, bylo odpovězeno: *Fantasy, protože tam byl nadpřirozený Golem, naučná, protože jsme se hodně naučili o Židech; dobrodružná, protože jsme měli o Jakuba strach; román* (ve smyslu romantický příběh), *protože se Jakub zamiloval*. Žáci knize přisoudili široké spektrum žánrů, o nichž by se dalo hovořit v souvislosti s knihou. Z uvedených možností také usuzuji, že mají v paměti úryvky, s nimiž jsme pracovali v hodinách předchozích, a jsou schopni v nich v případě potřeby najít oporu pro svá tvrzení.

Celková reflexe

Protože žáci pracovní listy zpracovávali velmi pomalu, na celkovou reflexi nezbývalo moc času. Pokračovat příštího dne by bylo nemělo smysl, zkrátila jsem reflexi na porovnání obou úryvků a otázání se, která z těchto dvou knih je zástupcem tradičního přístupu k historii v beletrii a která je naopak zástupcem přístupu moderního a proč. Žáci správně díla přiřadili a argumentovali tím, že *Psohlavci* jsou kniha *hlavně historická se starým jazykem a slavným hrdinou*, kdežto *Můj Golem* může být zařazen mezi knihy historické, dobrodružné, romány, fantasy; *hrdina je skoro jako my; může být pro mladého čtenáře zábavná*. Z výše uvedeného usuzuji, že si žáci uvědomili, jakým způsobem může být v knize obsažen moderní přístup k historické beletrii, a pochopili, že i taková literatura může být poutavá. Na závěrečnou aktivitu nezbyl čas, což přisuzuji velké náročnosti celé lekce. Natahovat lekci přes tři hodiny by dle mého názoru nebylo efektivní, neboť žáci by se nesoustředili a mohli by ztratit chuť věnovat se lekcím, jež budou následovat. Vyhovující by bylo lekci zkrátit a dát třídě méně náročné úkoly.

3.8.2 Práce v sekundě

Vyučovací lekce proběhla 4. 6. 2015 osmou a devátou vyučovací hodinu, což je tradičně doba věnovaná hudební a výtvarné výchově, díky absenci druhého vyučujícího jsem mohla obě části třídy spojit a věnovat se pracovním listům.

Fáze evokace

Po příchodu do třídy jsem beze slova napsala na tabuli sousloví „Historická literatura“. Poté jsem se otočila k žákům a pobídla je, aby sdělili, co si představují pod tímto pojmem. Jak má správná historická literatura vypadat, co obsahuje, jak vypadá hlavní hrdina, kde se odehrává, jakým jazykem je psána atd. Žáci uváděli, že by se měla odehrávat v minulosti, zachycovat nějakou historickou událost, kterou znají z dějepisu, hrdina by měl být také známý, jazyk by měl být spisovný, měl by obsahovat historismy a archaismy, z knihy by se měli dozvědět, jak se lidem tehdy žilo. Žáci se ve všech bodech shodli, nikde nenastal rozpor nebo vyvracení teze. Z toho usuzuji, že nad tímto tématem žáci v minulosti moc nepřemýšleli a vyvozovali jen to, co je pro ně na první pohled zřejmé z označení žánru.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Psohlavci

Nejprve jsem žáky pobídla, aby se rozdělili do skupin po šesti členech. Protože počet žáků nebyl dělitelný šesti a dva žáci nadbývali, povolila jsem dvě skupiny po sedmi členech.

Mezitím, co se žáci rozdělovali, musela jsem uklidnit Pavlovy výkřiky a přesvědčit je, že bude mít ve skupině svou vlastní funkci, ve které je nikdo nebude brzdit a nad kterou může hloubat bez domluvy s ostatními, pokud dodrží pravidla o klidném průběhu lekce a nerušení ostatních. Když jsem Pavla přesvědčila, ostatní byli rozděleni. Žákům jsem nejprve vysvětlila, co se po nich bude v následujících dvou minilekcích chtít, a poté jsem četla názvy jednotlivých rolí a žáci se o ně postupně hlásili. Po rozdání všech papírů dostali také několik výtisků s ukázkami z knihy *Psohlavci* a práce mohla začít.

Hledači citací odhalili, že se příběh neodehrává v současnosti. Jako důkazy vybírali části týkající se podpisu poddanosti svému pánovi, zmínku o vězení v Novoměstské radnici a o apelační radě či přímou řeč Kozinovu. Z toho usuzují, že historickému prostředí v úryvku bez výjimky porozuměli. Vžili se také do pocitů Koziny ve vězení. *Cítí se podveden, protože mu odeprali jeho práva (...) Kozina je naštvaný a smutný, že nemůže svého strýce chránit; trpí beznadějí, že mu nemůže pomoci.* Některý z Hledačů citací se patrně cítil rozhořčen z položené otázky, neboť jeho odpověď byla velmi svérázná: *Kdo by byl nadšený z toho, že ho dali za katr, a ještě mu umírá strejda?* Odpovědi svědčili o pochopení textu.

Badatelé se svého úkolu zhostili svědomitě. Za dobu, zachycenou v úryvku, určili 17. století. Jako důkazy vypsali: *apelační soud byl zaveden Ferdinandem I. ➔ za Habsburků; v textu se objevil šlechtic Lomikar a sedlák Kozina a ti žili na konci 17. století.* Na Kozinu a Lomikara se odkazovaly všechny pracovní listy. Někteří Badatelé vypsali do listu pasáže o životě Koziny či Lamingerů a poukázali na to, že Chodové v minulosti bránili hranice. Z toho usuzují, že žáky úkol zaujal a opravdu sami za sebe chtěli zjistit něco o době, v níž se příběh odehrává.

Kartografova práce byla jednoduchá. Vyvozují to nejen ze svého předpokladu, ale i ze zaznamenané práce. Jedna dívenka kupříkladu pracovala takto: *Pročetla jsem text a hledala název místa, pomohli mi velká písmena. Pak jsem našla místo na mapě a zakroužkovala.* Když jsem procházela třídou, všimla jsem si, že všichni Kartografové už dávno pomáhají svým spolužákům, jen jeden pořád hloubal v mapě. Po otázení se, co hledá, odvětil, že hledá na mapě Chodov. Spolužáci mu ihned prozradili, že to není Chodov, ale Chodsko, prozradili, kde se Chodsko nalézá a proč je nemůže na mapě staré Prahy najít. Nebyl ale sám, kdo zaměnil Chodsko za Chodov, jelikož jeden z žáků má jako druhý bod svého postupu uvedeno: *vyloučit všechna místa, která nejsou na mapě (Videň, Chodov, Draženov), i přes to, že jsme si v reflexi rozdíl mezi těmito dvěma místy vysvětlili.*

Hledači slov vybírali neznámá slova. Na všech listech se slova spíše opakovala. Jednalo se o slova jako *apelačního, člověčenství, harestě, chodská deputace, podněcovatel, revers*, někteří vybírali také slovo *kmet, vetchý* nebo *svorně*. Ne ke všemu žáci podali vysvětlení. Nejčastěji se objevovalo, že *apelační* znamená výzvodový, protože *apel* je něco jako výzva; *deputace* je výprava, *revers* je asi propustka, protože se podepisuje v nemocnici; *haresta* je vězení. Problém měli žáci se slovem *člověčenství*. Většina tvrdila, že už jej někdy slyšela, ale nikdo nebyl schopen vysvětlit, co znamená. Poté, co jsme si slovo vysvětlili, mě napadlo, že bychom si mohli připomenout, odkud slovo známe. Napověděla jsem žákům, že jej určitě znají z vánoční koledy. Chvilku přemýšleli, až nakonec záhadu rozluštila jedna dívka. Ostatní spolužáci byli překvapeni a uvědomili si, že vlastně mnohdy vůbec netuší, co zpívají.

Ilustrátoři si se svým úkolem poradili velmi povedeně. Domnívám se, že vycházeli ze svých zkušeností ohledně úkolu v rámci zápisu z četby, kde kreslí hlavního hrdinu tak, aby jej co nejvíce vystihli. Dvakrát se objevil velmi povedený Kozina ve vězeňském mundúru, jednou v otrhaných šatech. Všichni tři měli ve tváři smutný obličej, stáli před vězením nebo seděli ve vězení a kolem hlavy měli bubliny symbolizující myšlenky, na kterých bylo zachyceno manželství, soud, strýc, revers, Praha, rodné město či ostatní Chodové. Jednou se objevila postavička s nápisem *rychtář*, soudě podle oblečení se autor domníval, že slovo *rychtář* znamená *kněz*. Obrázky byly všechny pečlivě provedené, výstižné a povedené. Z toho usuzuji, že až na nešťastného rychtáře všichni pochopili svůj úkol a text a svědomitě se jej zhostili.

Zapisovatelé se zhostili svého úkolu se škodolibou radostí. Jeden Zapisovatel dokonce opravdu zaznamenal každý počin, který ve skupince vznikl. Mohla jsem tak sledovat každý krok jednotlivých členů skupiny. Z těch směrodatných problémů jsem pochopila například to, že: *žák si není jistý, kdo je hlavní postava, ale pak to pochopil*; nebo: *skupinka si myslí, že žákyně píše moc detailů*. Ostatní skupiny řešily například: *co má Ilustrátor nakreslit do bublin*; *Kartograf neumí najít Chodsko*; *nikdo nerozumí slovům v textu*. Se vzniklými problémy si ale skupinky nakonec společně poradily. Zapisovatelé pracovali svědomitě a jejich druhá část práce byla velmi užitečná ve fázi reflexe.

Dílčí reflexe

Žáci nejprve porovnali své zkušenosti a zhodnotili funkci. Nejvíce kritiky sklídl jeden z Kartografů, který hledal na mapě Chodov, ostatní členové skupinek byli zvoleni vhodně. Po zhodnocení vlastní práce následovaly předem připravené otázky. Hlavní hrdina by tak spadl do sféry *historické, dobrodružné, sociální* literatury nebo do dramatu ve formě *tragédie*. V podobné situaci se žáci mohou ocitnout, pokud by *protestovali proti režimu*; pokud by

bydleli v Číně nebo v Indii, kdyby se protivili lidským právům. Poté vzešla krátká debata o tom, zda by se ve stejné situaci mohli ocitnout kuřáci, pokud se schválí protikuřácký zákon. Musím přiznat, že takový směr diskuze mě překvapil, nečekala jsem, že žáci budou mít obrázek o tom, co se píše v novinách. Příběh by se dneska odehrávat nemohl, protože by *nebyl nespravedlivý soud, lidi se tak nebojí jako tehdy.* Zaujalo mě prohlášení o nespravedlivém soudu a otázala jsem se, zda si žáci myslí, že všechny soudy jsou spravedlivé. Bylo mi odpovězeno, že asi ne, ale člověk má víc prostoru se obhájit. Odehrát by se mohl v jiných částech světa, jako je třeba Afrika nebo Severní Korea. Z výběru záměru autora žáci zvolili, že *autor chtěl představit příběh, který se odehrává v určité době, a tím příběhem něco říct.* Autor chtěl dle dětí knihou ukázat, že *byly nespravedlivé soudy, že není špatné říct svůj názor, že se lidé dají zastrašit a že je velký rozdíl mezi dobami kdysi a dnes.*

Druhá fáze uvědomění si významu nové informace

Můj Golem

Žáci si mezi sebou vyměnili role dle jejich přání, jedinou podmínkou bylo, aby žádný z nich nepracoval se stejnou rolí. Toto proběhlo bez problémů, následně byly rozdány pracovní listy pro jednotlivé role a listy s ukázkou.

Hledači citací zakroužkovali možnost, že se jedná o minulost. Jako důkazy vybrali místa, v nichž je zmínka o císaři, o strážích u brány, vysokém úředníkovi císařského dvora nebo fráze, kde figurovalo ghetto. Jakub se cítil *bezradně, protože neví, jak se chovat u císaře – nechce vypadat nepřátelsky; cítí se vytlačen ze společnosti, protože je mezi křesťany a on sám je žid (možná se cítí méněcenný).* Žáci se dokázali vcítit do situace Jakuba a dokázali posoudit, proč tomu tak je. Změnu vnímání Jakuba a rabína mezi křesťany žáci nepochopili. Pouze jedna skupina zaznamenala: *Chovají se zmateně. Babička jim hodila květiny, někteří jen reptají. Rabín se choval důstojně, mocně a křesťané je soudili podle vzhledu.* Většina píše, že se chovají *zle, opovržlivě → jiné náboženství, tehdy bylo všem mladým křesťanům podáváno, že židovství je zlo.* Vnímám zde odkaz na předchozí pracovní listy ve formě vlivu přesvědčení na člověka už od mládí. K jaké proměně zde došlo, nedokázali krom výjimky postihnout, z toho usuzuji, že byla otázka špatně položená. Do formulace bych vložila přímý odkaz na změnu: „*Všimni si, jak se proměnilo chování křesťanů k rabínovi s Jakubem. Co jej způsobilo?*“

Badatelé za dobu, v níž se příběh odehrává, označili konec 16. století nebo přelom 16. a 17. století. Někteří se odkazovali pouze na život rabína Löwa, jiní vzali v potaz vládu Rudolfa II.

(konec 16. nebo začátek 17. století podle přístrojů → Rudolf II.) nebo přímo Golema známého z pověsti. Práce jim utekla rychle a ve svém volném čase byli vyzváni, aby pomohli Kartografům.

Kartografové byli postaveni před náročný úkol. Protože v úryvku nejsou místa zaznamenaná přímo, museli vykázat větší úsilí k pochopení textu a následnému hledání. Žáci nejprve identifikovali Pražský hrad: „...procházeli kamenný most na hradní stranu“ → *hradní strana – tam, kde je Pražský hrad. Kamenný most – Karlův most; další zmínka – brána hradu, prochází kolem soch, obrazů (které jsou logicky na hradě)*. Největším problémem bylo pro Kartografy najít židovské město. Poté, co se několikrát ujistili, že na mapě opravdu je, s dopomocí spolužáků objevili, že *na mapě jsou židovské hvězdy a Staronová synagoga → ghetto*. Všechny mapy nakonec obsahovaly zaznačenou trasu z Josefova přes Karlův most až na Hrad.

Neznámé slovo, která vyhledávali Hledači slov, bylo pouze slovo *vznosnost*, jež se nacházelo na každém z listů. Z jednoho jsem se dozvěděla: *Všem slovům jsme rozuměli. Jediné o kterém jsme se dohadovali bylo toto: zmatená rabínovou vznosností. Toto asi znamená, že byl rabín příliš vznešený*. Naopak neobvyklá či poutavých slovních spojení v úryvku žáci našli více: *Nenávist se šířila jako mor – zaujalo mě, že mor se šíří rychle a ta nenávist teda taky; zaujala mě představa „tajemného židovského města“; zaujalo mě slovo ghetto, protože to zní tajuplně a že ukrývá mnoho tajemství*. Z toho usuzuji, že kniha pro žáky není příliš jazykově náročná, navíc je může obohatit zajímavými slovními spojeními.

Ilustrátoři si shodně vybrali postavu rabína. Obrázky vousatého Žida s licousy či plnovousem a vážným výrazem ve tváři doplňují komiksové bubliny s korunou, židovskými symboly, miniaturou hradu, dvěma postavičkami uprostřed davu či s textem „hlavně důstojně“ nebo „s císařem není lehké vyjít“. I tito Ilustrátoři se zhostili úkolu svědomitě a pečlivě, snažili se zachytit rabína přesně podle úryvku, což se jim také povedlo.

Někteří Zapisovatelé si list rozdělili na dvě kolonky. V jedné bylo zapsáno, co spolužákům šlo, v druhém naopak co jim nešlo. Mezi méně náročné úkoly se řadí vybrání a provedení obrázku či hledání citací ukazujících Jakubovy pocity. Nejproblematictější byla podle všech Zapisovatelů role Kartografa, neboť *nevěděl kam má co zaznačit; bylo těžké najít tam ghetto*. Podněty v dílčí reflexi vedené učitelem zapisoval pouze jeden žák, ostatní dělali poznámky ohledně diskuze, jež proběhla mezi skupinkou.

Druhá dílčí reflexe

Žáci si vyměnili informace a zhodnotili svou práci. Největší kritiku obdržela většina Kartografů za dlouhé trvání jejich práce a neschopnost poradit si sám. Poté jsme společně prošli jednotlivé body a zaměřili jsme se na proměnu přístupu křesťanů ke dvojici procházejících Židů, aby žákům neunikla změna situace. Zeptala jsem se také, zdali znají nějaké rčení, které danou situaci vystihuje. Žáci uvedli například: *Nesud' knihu podle obalu* nebo *šaty dělají člověka*. Hlavního hrdinu Jakubova typu by žáci hledali v literatuře problémové, sociální, historické, dobrodružné nebo fantasy. Když jsem se otázala, proč zmínili fantasy literaturu, dostalo se mi vysvětlení, že Jakub věřil, že Golem dokáže oživit mrtvou, navíc postava Golema se svými schopnostmi podobá postavám ve fantasy. Ocitnout se v podobné situaci by podle žáků bylo možné, třeba *když má někdo trapný jméno a někdo se mu směje, i když ho třeba nezná, jaký je; nebo má nějakou velkou jizvu a spolužáci by se mu posmívali*. Z možností výběru žáci zvolili, že *autor chtěl představit příběh, který se odehrává v určité době, a tím příběhem něco říct*, a doplnili: *chtěl ukázat, že podobné věci se děly v minulosti a můžou se dít kdykoliv*. Domnívám se, že žáci prací na úryvku prokázali velkou míru citlivosti k poselství příběhu.

Celková reflexe

Psohlavci jsou dle žáků rozhodně literaturou historickou. Obsahuje většinu věcí, které takovému typu literatury přisoudili ve fázi evokace, tedy obsahuje hrdinu, který v minulosti existoval, je psána spisovným jazykem, obsahuje nářečí, historismy a archaismy, o daném období se můžou učit v dějepise. Ohledně *Mého Golema* si žáci nebyli jistí. Někteří tvrdili, že ano, protože se to odehrává za vlády císaře Rudolfa, někteří že ne, protože Jakub není skutečná historická postava. Nakonec se shodli na tom, že se jedná o historickou literaturu a zeptali se, zda může mít kniha více žánrových označení. Na to jim bylo odpovězeno, že pokud pro svou tezi najdou oporu, kniha může obsahovat stopy různých žánrových typů. Společné je pro obě knihy zasazení v minulosti a pocit křivdy, který si oba hrdinové s sebou nesou. Také má dle dětí každý z nich jednoho staršího člena společenství. Odlišný je jazyk, prostředí, ze kterého hrdinové pocházejí, navíc Jakub má nadpřirozenou bytost, který mu může pomoci, kdežto Kozina nikoliv. Příběh Jakuba by se mohl odehrávat *klidně i dneska*, Kozinu si žáci neumí v soudobé společnosti představit. Asi by z něj vyrostl úplně jiný člověk. Hodnotím kladně, že žáci vzali opět v potaz vliv výchovy a prostředí na charakter postavy.

Na aktivitu s barevným zaznačením bohužel nezbyl čas, protože hodina byla u konce a žáci vypadali velmi unaveně. Řekla jsem už jen, že žáci mají před sebou dva typy přístupu

k historické literatuře. Jeden tradiční a jeden moderní. Vyzvala jsem je, ať obě knihy k jednomu přiřadí a vysvětlí, proč tomu tak je. *Psohlavci* jsou dle žáků zástupcem proudu tradičního, protože jsou psány archaicky a více popisují, co se tehdy událo. Navíc obsahují skutečného hrdinu, který existoval. *Můj Golem* je zástupcem proudu moderního, protože je napsán čtivě, příběh by se mohl odehrát kdekoliv a taky obsahuje mnoho různých žánrů, nejen historickou literaturu. Tento pracovní list byl patrně nejnáročnější ze všech pěti a žáci mu i přesto věnovali pozornost až do konce. I když v reflexi tentokrát převažovalo několik chlapců v čele s Pavlem a ostatní se příliš nehlásili, dávali však pozor a lekci vnímali až do konce.

3.9 Reflexe pracovního listu č. 4

3.9.1 Práce v primě

Fáze evokace

Hodina věnovaná doslovu proběhla ve středu 10. 6. 2015 první hodinu, na kdy má tato třída stanovenou literární výchovu. Žáci s nadšením uvítali pokyn k odstranění lavic a usednutí do kruhu uprostřed třídy. Když byl před ně položen hrnec, věnovala mu pozornost bezmála celá třída. Volné psaní žákům v prvním případě nedělalo žádný problém. Mnozí dokonce chtěli pokračovat i po uplynutí časového limitu, leč to jsem bohužel nemohla připustit, neboť jsme měli před sebou spoustu práce. Kromě praktických věcí, jakými je třeba *koupit papír*, *umět gramatiku* či *umět psát sloh* žáci vymysleli i požadavky jdoucí za hranici primárně nutného, například *znát konkurenci (vědět, jestli už taková kniha nevyšla)* nebo *být v příjemném prostředí*.

Při druhém volném psaní byli žáci poměrně rychle hotovi. Po mém dotazu, zda jim došla inspirace, mi někteří odpověděli, že už neví, co psát, protože nechtějí opakovat to, co už napsali v prvním případě. Usoudila jsem proto, že by bylo pro další práci, při níž bych využila metody volného psaní, vhodné, abych zvolila pouze jedno téma, ale dala žákům větší časový úsek. Žáci by se mohli naplno rozepsat a skončit teprve tehdy, kdy opravdu nebudou vědět jak dál. Práce by pak pravděpodobně měla větší efekt. Několik nápadů se ale urodilo a já s potěšením sledovala, jak kromě klasického *umí číst*, *má fantazii* či *napiše knihu* zaznívají myšlenky, s nimiž pracujeme po celý rok v hodinách slohu a komunikace. Spisovatel je dle žáků ten, kdo mimo jiné *umí zhodnotit své dílo* nebo *vymyslí poutavou pointu*. Také jsou si zjevně vědomi, že není důležité pouze umět knihu napsat, ale také *prosadit na trhu*.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Při čtení úryvků z doslovu byli žáci silně zaujati. Někteří z nich poté přiznali, že se jedná o první doslov, který alespoň takto částečně přečetli. Pár jedinců podotklo, že o nějakém doslovu na konci knihy nikdy neslyšeli.

V prvním odstavci ze stran žáků zaznělo, že nikdy neslyšeli přezdívkou Maharal, i když o Golemovi většina žáků četla nebo alespoň zaslechla. Také byli někteří překvapeni změnou vypravěče. Jedna žákyně si nebyla jistá, a tak se zeptala nahlas, kdože to vlastně říká. Pár žáků se domnívalo, že se pořád jedná o Jakuba, pouze v mnohem starším věku, načež byli skoro až okřiknuti spolužáky, jež vypravěče identifikovali okamžitě. Musela jsem zakročit a zeptat se žáků, proč označili za autora textu Jakuba, druhých pak proč označili osobu spisovatele. Jedni tvrdili, že celá kniha byla psaná z pohledu hrdiny. Jelikož je toto pokračování knihy, automaticky předpokládali, že v úryvku hovoří starší verze Jakuba, jenž sepsal vzpomínky na své mládí. Druzí argumentovali tím, že přeci z úryvků jasně zaznívá hlas autora. Dokazovali to frázemi typu *při psaní golemovského příběhu jsem se snažil; sepsal jsem biografii* či vysvětlením, proč v knize Židé nenosí žlutou hvězdu ale kolečko. Zeptala jsem se poté znovu, jak to tedy je, a žáci poté byli zajedno a označili spisovatele za vypravěče.

Druhý odstavec podle očekávání obohatil žáky o informaci, že rabi Löw zřejmě vůbec umělou bytost nevytvořil. Rozhovor mezi žáky nastal prakticky okamžitě po dočtení a sami se hlásili, aby sdělili svůj překvapivý poznatek. Naskytla se vhodná příležitost, abych se zeptala, zda je to hodnověrná informace a můžeme ji věřit. Žáci argumentovali jeden přes druhého tím, že je to napsané v knize, tím pádem ano. Jejich předpoklad patrně vychází z informace, již se spolu s ostatními pedagogy snažíme vštípit. Protože žáci v drtivé většině případů vycházejí zásadně z internetových zdrojů, poukazujeme na nedostatečnou hodnověrnost většiny stránek a zdůrazňujeme atraktivitu odborných tištěných zdrojů. Jejich odpověď mě postavila před úkol vysvětlit žákům rozdíl mezi odbornou literaturou a beletrií, ač toto primárně nebylo cílem pracovního listu. Navrhla jsem jim, ať si představí, že píšou dobrodružnou knihu inspirovanou svým životem. Vyberou si vlastnost, kterou nemají, ale chtěli by mít, a v doslovu ji vyzdvihnou. Otázkou je, zda jim někdo zabrání napsat vymyšlenou informaci, aby tím nemátli ostatní. Žáci si tak uvědomili, že rozhodně ne. Poté má opakovaná otázka po hodnověrnosti informace doslovu získala odlišnou odpověď. Autorovým slovům, i když jsou explicitně vyřčena v doslovu, nemůžeme věřit stoprocentně, protože to může (ale nemusí) být záměrná fikce.

Odstavec týkající se kontaktů obyvatel obou měst žáky příjemně překvapil. Některé dívky doznamenaly, že jim bylo z úryvků smutno a měly pocit, že život Židů byl příliš krutý. Po přečtení této ukázky pak byly uklidněny. Po otázce ohledně nechtěné spolupráce se žáci rozpovídali skupinové práci ve škole, pokud jsou do skupiny přiřazeni. Jeden žák zmínil, že doma musí spolupracovat na úklidu s bratrem, s nímž se dle jeho slov *vůbec nedá mluvit*. Napadla mě poté otázka, zda považují tuto spolupráci za prospěšnou. Většina žáků odpověděla záporně, práce je pak nebaví a dávají pak do ní méně energie.

Jakmile jsme přečetli čtvrtý odstavec, ve výměně informací mezi spolužáky nastal mírný zmatek. Ukázalo se, že ne všichni pochopili, jak vlastně židé v knize byli označováni a co je záměr autora a co skutečnost. Jeden z chlapců, který nemá rád, když se spolužáci příliš dohadují a on zná správnou odpověď, ostatní okřikl a vysvětlil, jak to s kolečkem je. Přiznal, že ovšem nerozumí, proč do doslovu autor zakomponoval hvězdu. Žáci nebyli seznámeni se slovem holocaust. Vyzvala jsem tedy aktivního chlapce, aby dané slovo vyhledal ve slovníku a přečetl jej spolužákům. Poté už bylo vše jasné a žáci rozuměli motivům autora. Dokonce se někteří nechali slyšet, že *je to od něj chytré*.

Poslední odstavec vyžadoval vysvětlení slova reminiscence. Nechala jsem žáky, aby jeho význam zkusili odvodit z textu a pokud jej odhalí, ať se přihlásí. Přihlášení jsem vyžadovala proto, abych věděla, jak moc náročné je pro tak mladou věkovou kategorii vyvozování cizího slova z textu. Přihlásila se cca polovina žáků, což hodnotím spíše pozitivně. Většinou uváděli slova jako *vzpomínky* nebo *myšlenky*, nakonec jsme se společně přiklonili ke slovu vzpomínka, neboť žáci usoudili, že se víc hodí do kontextu věty. Kladně ohodnotili autorovu inspiraci vlastním životem. Závěrečný pantomimický úkol byl spíše komický, žáci se pokoušeli o pohrdavý výraz, ale většina se začala smát a řekla, že to nejde. Spokojila jsem se tedy alespoň se snahou. O jaký výraz by se mělo jednat, žáci pochopili.

Fáze reflexe

Angažovanost autora v doslovu žáky překvapila. Že k nim promlouvá on sám, po tom, co dané téma vyplynulo na povrch už v předchozí části, poznali v reflexi už všichni. Problematické bylo zpočátku vybrat fráze z textu, jež to dokazují. Můj předpoklad se ukázal být mylným. Žáci nejprve vybírali různé bezosobní fráze, či fráze odkazující na čtenáře, nikoliv autora, avšak jakmile jsem se jich zeptala, jak z takové věty poznali, že k nim promlouvá autor, nedokázali to vysvětlit. Je to patrně tím, že si žáci neuvědomují funkci verba v první osobě. Má otázka však nahodila udičku, na níž se někteří žáci chytli, a dál už pracovali správně a odhalili fráze typu: *snažil jsem se; představoval jsem si; přiznávám;*

policista mi věnoval v kontextu s činnostmi, jež autor vykonal. Dokázali pak správně formulovat, že autor hovoří sám o sobě a vysvětluje svou inspiraci a proces tvorby knihy. Činnostmi, jež musel Marek Toman vyvinout k napsání knihy, žáci vymysleli poměrně hodně. Většinou se jednalo o věci typu: *musel jít do knihovny; díval se na obrazy a fotky* (což je podle mě inspirováno odkazem na obraz Žida s židovskou hvězdou); *zjistit si historii Prahy; přečíst spoustu historické literatury; prostudovat židovské náboženství; podívat se na Židy očima křesťanů a naopak*. Jejich nápady byly vždy k věci a očividně odvozené z přečteného textu, s čímž jsem byla spokojená. Na otázku, k čemu může sloužit doslov, odpověděli žáci s ohledem na právě přečtené a probrané, také přidali další nápady, které patrně přineslo vlastní hloubání nad úryvky. Doslov slouží k *dovysvětlení informací, které se nevešly do knihy; ke sdílení vlastních zkušeností; jako poděkování; aby byla kniha důvěryhodná; má obohatit o autorovy znalosti, ale také aby byla kniha delší; aby se autor svěřil*. Nápady šly postupně za sebou, ke konci už došlo k řetězení asociací příliš nesouvisejících se skutečnou podstatou doslovu. Zarazila jsem tedy žáky a zeptala se, jestli si žáci skutečně myslí, že spisovatel píše doslov, protože *nemá žádné kamarády, kteří by ho poslouchali*, načež mi bylo odpovězeno, že se samozřejmě jedná o humor. Žáci tedy funkci doslovu porozuměli. Po otázení se, zda autor vypsál v doslovu úplně všechno, co použil k napsání knihy, žáci odpověděli, že ano. Vyzvala jsem tedy jednu z dívek, které horlivě kývaly hlavou, aby přistoupila ke knize a podívala se, na kolika stranách se doslov rozkládá, a přečte názvy kapitol. Žáci už za devět měsíců, v nichž se společně věnujeme výuce, vědí, že pokud po jejich odpovědi následuje doplňkový úkol, měli by svou odpověď upravit. Když se pak zaposlouchali do názvu kapitol, řekli, že autor asi vybral jenom to nejdůležitější, co by nás mohlo zajímat. S touto odpovědí jsem se spokojila, ačkoliv nebyla úplně přesná. Hodina se však chýlila ke konci a nás čekaly ještě další úkoly k uzavření lekce, jinak bych věnovala delší čas uvědomění si četnosti informací a nemožnosti postihnout vše v jednom krátkém doslovu. Na otázku, zda můžeme všemu stoprocentně věřit, žáci správně odpověděli, že ne, jejich argumentace mě příjemně překvapila. Např.: *I když si toho zjistil spoustu, nemusel vše pochopit; chce prodat knihu a napíše pro to cokoliv*. Převažují podle nich vlastní nápady, protože *hlavní postavu si vymyslel* a vztah mezi křesťany a Židy si *hodně přibarvil*. Kniha je pro žáky uvěřitelná a zajímavá. Dokonce měli nápad, čím by příběh vylepšili, aby byl zajímavější. Děvčata navrhovala, aby se více dozvěděli o Jakubově vztahu k holkám. Zeptala jsem se, jelikož už jsme se v předchozích hodinách dozvěděli, jak multižánrová kniha je, zda by nebyla příliš předimenzovaná, ovšem moje teze se nesetkala s pochopením.

Jelikož lekce trvala déle, než bych si představovala, chtěla jsem hodinu ukončit, neboť už zvonilo a vše podstatné jsme si řekli. Žáci mě ale upozornili na hrnec a dožadovali se vysvětlení jeho funkce. Po prozrazení toho, co jsem měla v plánu, se rozhodli, že chtějí tuto činnost vykonat, i když je přestávka a v tlumeném hovoru každá dvojice sepsala několik frází a vhodila je do hrnce. Mile mě tato jejich aktivita nad rámec hodiny překvapila. Obsah hrnce se převážně shodoval s podobným úkolem probraným v reflexi.

Lekci shledávám velmi přínosnou a povedenou. Žáci spolupracovali, hodina je bavila, ukázka byla vhodně vybraná a děti zaujala. Pro tuto třídu by bylo dobré, kdyby lekci byla věnovaná dvouhodinová. Asi bychom nevyužili celou časovou dotaci, mohli bychom se ale déle věnovat evokaci i reflexi a žáci by dostali větší prostor k projevení se před třídou, nejen ve dvojici. Zkrátit úryvek by dle mého názoru větší užitek nepřineslo.

3.9.2 Práce v sekundě

Jelikož dosud všechny lekce trvaly ve třídě starších žáků kratší časový úsek, očekávala jsem i tentokrát stejnou situaci. Hodina proběhla ve stejný den, tedy ve středu 10. 6. 2015, třetí hodinu, kdy mají žáci tradičně jazykové vyučování. Vzhledem k tomu, že v této sekci měli již splněno, otevřel se prostor hodinám literatury.

Fáze evokace

Na začátku hodiny žáci vytvořili kruhové pracovní prostředí. Posadili se do kruhu tak, aby spolupracovali v koedukovaných párech. Tuto variantu občas vkládám do výuky jednak proto, že to početní vyrovnanost umožňuje, jednak se domnívám, že děvčata a chlapci mají mnohdy na úkol jiný pohled a mohou se vzájemně obohatit. Zpočátku žáci nebyli variantou nadšeni, neboť si mezi sebou vytvořili určitý distanc, během druhého ročníku si ale zvykli. Metodou volného psaní prvního tématu kromě věcí očekávaných objevili, že aby člověk napsal knihu, musí *mít vymyšlenou hlavní postavu; vybrat vhodný žánr; vymyslet dobrý prostor a mít dobrou slovní zásobu*. V těchto vidím inspiraci předchozími pracovními listy, což hodnotím velmi pozitivně. Dále musí *znát dobrého ilustrátora a umět psát spisovně*. Kromě toho žáky trefně napadlo, že musí *mít sponzora a zjistit si informace o tématu*. Hlavně poslední myšlenka je vhodným začátkem pro nacházející lekci a jistě žáky potěší, že v doslovu najdou pro své nápady potvrzení. Stejně jako primáni i žáci sekundy považovali druhou variantu otázky za podobnou první, a tak vymýšleli takové varianty, aby se neopakovali. Spisovatel je podle nich ten, kdo *vymyslel knihu; napsal knihu; vydal knihu*. Zajímavá byla teze *ten, kdo se podepsal na obálku*. Pobídla jsem žáka, jenž s tímto vyrukoval, aby vysvětlil, co tím myslí.

Podle něj tak knihu klidně může psát více lidí a podepíše se jen jeden, nebo může knihu někdo prostě někde zcizit. Domnívám se, že takové nápady vyplývají ze zbytečnosti druhého volného psaní. Pokud podobnou práci v budoucnu použiju, rozhodně zvolím jen jednu větu k doplnění.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Po přečtení prvního odstavce žáci byli překvapeni tím, že jméno rabi Löwa se v knize neobjeví. V úryvcích se sice nikdy neobjevilo, ale žáci se domnívali, že se i tak jedná o něj, jelikož podle pověsti je jeho autorem on sám. Jeden z chlapců, který se ve většině hodin snaží uhodnout, k jakým dalším úkolům k tématu dostanou pokyn, se zeptal, zda budou také muset vymyslet, jak se věci mohly stát. Hodlala jsem pěti pracovními listy tematiku Golema uzavřít, avšak nápad mě motivoval k tomu, abych v další sérii lekcí podobný úkol zapracovala.

Že rabi Löw zřejmě není tvůrcem Golema, žáky překvapilo. Ve dvojici se rychle shodli a zvolili toto za hlavní myšlenku odstavce. Po mém dotazu, zda této informaci můžeme věřit, se zarazili. Zeptala jsem se tedy, kdo k nim skrz doslov promlouvá. Tuto otázku jsem sice měla připravenou ve fázi reflexe, oba testovací vzorky však potvrdily, že k pochopení textu bylo nutno otázku položit hned ze začátku. Žáci po krátkém zamyšlení se identifikovali Marka Tomana. Poté jsem se znovu otázala na důvěryhodnost informace. Žáci správně vytušili, že možná ano, možná ne, protože slovy jednoho z žáků, *když budu chtít napsat knihu, budu si tam klidně psát [fejků], kolik chcu, a nikdo mi nemůže nic říct*. Po otázce, jak tedy zjistí, jestli rabi autorem Golema byl nebo nebyl, žáci odpověděli, že by museli jít do knihovny a vyhledat si to v odborné literatuře. V tom vidím pokrok v průběhu dvou let, co jsou žáci vedeni k oproštění se od internetových zdrojů a osvojení si důležitosti tištěných zdrojů.

Třetí odstavec žáky zaujal, protože byli překvapeni, jak křesťané a Židé spolupracovali. Jeden z živějších hochů vykřikl, že autor *zas kecal*. Ne vždycky se k výkřikům tohoto druhu vyjadřuji, ale tento byl poměrně zavádějící a bylo nutné uvést vše na pravou míru, aby si žáci z hodiny neodnesli poznání, že autor v knize „kecá“. Optala jsem se, jestli může vysvětlit své tvrzení. Chlapec vyjádřil rozhořčení, že ani v historické literatuře nemůže věřit tomu, co se tam píše. Načež mu oponovali spolužáci, že jsme si v minulých hodinách říkali, že hlavním cílem historické literatury není poučit o faktech, ale využít historii jako kulisu k příběhu. Potěšilo mě, že žáci dokážou své poznatky uchovat v paměti a aplikovat je v budoucnu. Autor tedy „nekecá“, ale vytváří příběh. Mikroaktivita ohledně zamyšlení se nad tím, zda žáci museli někdy spolupracovat s někým, kdo jim není po chuti, byla užitečná, žáci hovořili o spoluhráčích ve fotbale či v házené ze sousední vesnice, s nimiž jsou na kordy právě kvůli

jinému místu bydliště, děvčata měla podobné zkušenosti z baletu. Tato zkušenost samozřejmě není objektivně na stejné úrovni jako problém zachycený v knize, domnívám se však, že je v pořádku, když žáci nemají zkušenost stejné hodnoty, a jejich vlastní považují za dostačující.

V předposledním odstavci se žáci hned zeptali na význam slova holocaust. Po otázce, zda to přeci jen někdo neví, jeden žák nesměle prohlásil, že *nějak souvisí s druhou světovou válkou*. Vyzvala jsem jej, aby přečetl heslo v SSČ a porozumění textu nic nebránilo. Žáky nejvíce zaujalo, že židé nosili kuklu. Vznikl hromadný rozhovor na téma, jak těžké muselo být nosit oblečení nebo značku, která tě odlišuje. Žáci se houfně ujišťovali, že tohle by teda nechťeli. Napadla mě otázka s ohledem na předhánění se v kvalitách smartphonů, která tuto třídu momentálně rozděluje, zda nejsou přece jen nějakým způsobem signifikovány. Uvedla jsem jako výčet příkladů známky či majetek. Otázka vedla ke krátké diskusi. Jedna strana zastávala názor, že rozhodně ne, druhá poukazovala na to, jak někteří jedinci komunikují pouze s těmi, co mají určitou značku telefonu. Poukázala jsem na tuto rozdílnost a dále jsme téma nerozebírali. Napravit sociální rozvrstvení žáků nebylo cílem lekce, ani se to pomocí jedné diskuze vyřešit nedá. Vnímavý žák může podnět uchopit a třeba si na takovém základě vybuduje nové hodnoty.

V závěrečném odstavci žáci správně postihli invence autora. Slovo invence si žáci vysvětlili ve dvojicích sami, aniž bych se musela ptát. S takovým přístupem jsem velmi spokojena, neboť ukazuje, že pokud se opravdu nějakému dlouhodobému cíli věnujeme delší čas svědomitě, nese patřičné ovoce. Vzpomínky zapracované v knize žáci rozklíčovali a mohli jsme se pustit do napodobení výrazu policisty. Aby neproměnili aktivitu ve frašku, postavila jsem žáky do dvou řad čelem k sobě, jedni zastupovali policii, druhí demonstranty. První strana představovala demonstranty, druhá policii, která je pod záštitou státu. Policie byla navíc postavena na židle, aby demonstranty převyšovala a měla navrch. Opovrhlivý výraz se podařil mnohem lépe než v předchozí třídě.

Fáze reflexe

Jako recipienta textu žáci označili čtenáře. Na otázku proč k němu hovoří, odpovídali: *aby si dokázal představit, jakou to dalo práci, aby pochopili, co čím myslel, aby rozuměl, čím se Marek Toman inspiroval*. Jeden žák tvrdil, že chtěl autor nalákat čtenáře na svou knihu. Po dotazu, zda je podle něj někdo, kdo nejprve čte doslov a pak celou knihu, se však svého názoru vzdal. Z odpovědí usuzuji, že žáci z textu to samé vyvodili pro sebe, tedy že se jim dostalo pochopení některých nejasností a nahlédli autorovi pod pokličku. Mezi nové informace získané četbou doslovu patří: *když vyšli mimo ghetto nosili kolečka a kuklu; Löw*

stvořil a nestvořil Golema; že se to tak nestalo; že tam není Löw; že tam vstoupily vzpomínky autora; že Židé mohli mít křesťanské sluhy. Zajímavá byla formulace o tom, jak rabi „stvořil a nestvořil“ Golema. Jako vysvětlení žáci uvedli, že to nikdo neví, ani ti, co tvrdí, že ano, ani ti druzí. Proto nemohou s jistotou napsat ani jedno, což jsem hodnotila kladně, protože se domnívám, že je dobré, aby se žáci nespolehnali jen na to, co jim člověk řekne nebo napíše, a uvědomovali si, že i historie je pouze zprostředkovaná lidskými ústy. Překvapení z křesťanských sluhů pramení patrně z kontrastu sdělení s otevřenou nenávisť, jež je zachycena v knize. Představu, kterou si z předchozích hodin vytvořili, upravili v několika případech: *Bude to víc o Golemovi a nebylo.* Podle názvu knihy žáci patrně očekávali, že bude Golemovi dán větší prostor. Nebylo by od věci do budoucna vypracovat další list s tematikou titulu knihy, nebo v některém z listů dílčí cíl věnovat právě uchopení tohoto titulu. *Že ten rabín nebyl Löw a že spolu ve skutečnosti křesťané a Židé vycházeli.* Protože žáci zaměnili slovo „spolupracovali“ za „vycházeli“, zeptala jsem se, jaký je mezi těmito dvěma slovy rozdíl a které z nich lépe označuje popsany vztah. Žáci se po krátké výměně názoru ve dvojicích shodli na slově „spolupracovali“.

Marek Toman podle žáků musel: *přečíst vše o křesťanech, Židech a jejich rituálech; přečíst pověsti o Golemovi; načíst historické knihy o ghettu; projít archivy a mapy; setkat se s pamětníky; zjistit si něco o dobovém oblečení.* Žáci prokázali velkou míru zaujetí a schopnosti uvažovat nad problémem. Velmi mě překvapila zmínka o pamětnících, mapách a dobovém oblečení. Domnívám se, že to ukazuje na dobrého učitele dějepisu. Také si uvědomili nutnost *upravit, co se dozvěděl a mít nějaký důvod proč to psát.* Poslední dvě uvedené citace mě vedly k přesvědčení, že studenti dokážou nahlížet na problematiku z různých stran. Doslov může sloužit k *upřesnění informací; k dovysvětlení, co se do knihy nevešlo; k vyjádření autora a k vysvětlení motivace.* Vše vyplývá z textu a je vidět, že mu žáci porozuměli. Věřit se mu nedá ve všem. Žáci sami naznali, že *vše říká on sám; chce nás zmanipulovat; může lhát.* Obávala jsem se, zda žáci nedošli k názoru, že vše je jen autorova fikce, a otázala jsem se, zda může mluvit i pravdu. Podle žáků ano, *jenže toho je hodně, a my nikdy nezjistíme, co je pravda a co lež.* S takovým závěrem jsem byla spokojena. Nápady a nastudované informace jsou dle nich 65% k 35%. Kniha určitě zajímavá je, je originální, téma zajímavé, zpracování poutavé a navíc vyvrací autorství Golemova tvořitele.

Aktivita na konci hodiny žáky pobavila, sepsali většinu výše zmíněných pojmů a práce jim připadala zábavná. Každý si pak několik papírků z hrnce vytáhl a přečetl to, co ještě nezaznělo od jiného spolužáka.

Práce s žáky sekundy probíhala uspokojivě, reagovali jako vždy nad očekávání a žádná z otázek jim nedělala problém. Otázky byly vhodně formulované a spolupráce mezi žáky probíhala v klidu. Domnívám se, že své udělalo uspořádání třídy do kruhu, takže všichni byli na stejné úrovni. Byla jsem dříve k různým formám představování lavic a židlí spíše skeptická, ale nyní jsem se naučila, že pokud tím člověk občas obzvláštní výuku, může to být ku prospěchu žákům. Funkci a důležitost doslovu žáci pochopili, ujasnili si také to, že napsat dílo v sobě zahrnuje tolik ingrediencí, že nelze všechny obsáhnout. Upevnili si také vědomí toho, že pokud doslov píše autor sám, musíme k němu přistupovat s ohledem na jeho subjektivitu a sami musíme kriticky posoudit, co je objektivní a co už je subjektivní pocit či přání.

3.10 Reflexe pracovního listu č. 5

3.10.1 Práce v primě

Po nabytých zkušenostech jsem nasměrovala hodinu na středu 17. 5. 2015, neboť jsem ve třídě suplovala druhou hodinu a mohla bych eventuálně prodloužit plánovaných 45 minut na dvě vyučovací hodiny. Žáci by tak měli víc času na pochopení textu, uvažování nad ním a následnou formulaci do pracovního listu. Kdyby vznikla jakákoliv spontánní diskuse, mohli bychom k ní směle přistoupit.

Fáze evokace

Zeptala jsem se žáků, kdo z nich četl *Staré pověsti české* či jakékoliv jiné pověsti české. Přihlásila se asi půlka třídy. Při otázce, zda si někdo pamatuje pověst o Golemovi, zůstalo ve vzduchu rukou pět a dobrovolně pověst nastínit spolužákům chtěli dva. Jednoho z žáků jsem vybrala a on zkráceně popsal kýžený příběh. Někteří spolužáci doplnili informace, které snad chlapec zapomněl, a po chvíli všichni byli seznámeni s pověstí. Většina pak prohlásila, že *to už někdy někde slyšeli*.

Poté jsme si s žáky shrnuli základní predispozice žánru pověsti, rozdělili jsme na to, co by mohla být pravda a co je nadpřirozený či pohádkový motiv. Tuto činnost jsem původně nepředpokládala, zvolila jsem ji na místě jako opakování již získaných vědomostí. Navíc mě napadlo, že zdůraznění nadpřirozené složky pověsti může pomoci v další fázi při pochopení jednotlivých ukázek. Žáci podle mého názoru nebudou pokládat vyslechnutou pověst za dogma.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Nejprve jsem rozdala první list s *Písní strašlivou o Golemovi*. Žáci k úkolům přistoupili velmi svědomitě. První úkol doplnit text zvládli všichni, některé dvojice v druhém prázdném řádku zaváhaly a nejprve zaznamenaly jinou variantu, načež se po přečtení dalšího verše „*rabi Low že z hlíny ho uplácal*“ opravili. Ze zaškrtnutých variant jsem vyluštila slovo *píseň* a *baladu*. Žáci patrně nejprve psali a poté až četli. Píseň je dle nich určená *pro lidi se smyslem pro humor; pro lidi od sedmi do sta let; pro děti, také pro lidi, kteří mají rádi pověsti*. Cílené publikum žáci odhalili, každý si s otázkou poradil po svém, ale v podstatě všichni správně. Druhé dvě otázky žákům splynuly a nejprve psali pod obě stejnou odpověď. Musela jsem se zeptat, jestli to, že rabín uhnětl Golema, protože měl na svou tetu vztek, je opravdu jediná věc, kterou se dozvěděli, poté žáci doplnili ještě další informace. O Golemovi z úryvku víme, že *byl uplácán z hlíny, aby zabil tetu, potom toho litoval, skočil do vody a nechal se rozmočit, anebo se rozmočil a potom skočil do vody*. Na poslední otázku je velmi výstižná odpověď jedné z dvojic: *Protože je podle nás Rabi Löw násilný člověk. Tak se na tetu naštvál kvůli blbosti s trumpetou*. Některé dvojice opisovaly přímo úryvky z textu, aniž by se pokusili o parafrázi. Z toho usuzuji, že je potřebné neustat v hodinách (nejen) literární výchovy v procvičování formulace textu vlastními slovy. Žáci si s prvním pracovním listem poradili bez větších problémů, text je zaujal a připadal jim humorný.

Následoval druhý list s ukázkou z *Mého Golema*. K charakteristice čtenáře se každá dvojice postavila jinak. *Kniha je pro čtenáře historické a problémové literatury, protože je téma zajímavá; pro židovské čtenáře starší než 13 let; pro milovníky dobrodružství (5-999 let); pro děti 10-15 let, které zajímá historie; pro lidi od 12 do 100 let se zájmem o pověstech; pro historiky, může je zajímat co se v té době ještě mohlo stát; hlavně pro dospělé a starší*. Z toho usuzuji, že některým z žáků text připadal adresovaný staršímu čtenáři, než jsou oni sami, někteří z nich adresáta našli sami v sobě a někteří považují jako nutný předpoklad k přečtení knihy zálibu v historii. Na důvodu vytvoření Golema se všichni shodli: *Aby chránil Židy před rabováním křesťanů; Golem bude vytvořen, aby ochránil Židy a pomáhal jim a aby nebyli utlačováni před křesťany*. Při otázce „jak příběh podle tebe pokračuje“, jsem očekávala, že se žáci rozepíší. Někteří však odpověděli jednou krátkou větou, což přisuzuji nevhodně formulované otázce. Příště by bylo vhodné například stanovit rozsah (*Ve dvou odstavcích načrtni, jak bude příběh pokračovat*). Příklady pokračování a následného vysvětlení: *Začne boj a Golem bude stvořen. Žáci tak soudí z tohoto důvodu: Na začátku úryvku píší o tom, že už jsou křesťané připraveni k boji a rabín už si chystá věci na stvoření Golema*. Pokračování

je sice velmi krátké, vysvětlení je logické a žáci vycházejí z úryvku. Nebo: *Šli na hřbitov, postavili Golema. Protože tam mluvili o hřbitově. A proč by se tak knížka jmenovala „Můj Golem“*. Znovu se ukazuje nutnost lekce zaměřené na název knihy. Hodnotím však pozitivně, že žáci vzali titul v potaz při svém uvažování nad příběhem. Nebo: *Rabín vytvoří Golema a pomocí šému mu nařídí, aby Židům sloužil, ale později se Golem zblázní a začne ničit. Soudíme tak podle toho, že pověst o golemovi známe a podle toho, že šli pro hlínu, z které je golem vytvořen*. Zde žáci nevycházejí z úryvku ale pouze z části evokace. Odkazují se na znalost pověsti a ve vymyšleném pokračování vůbec nereagují na nastalou konfliktní situaci v úryvku. I přes to si většina žáků s druhým pracovním listem poradila, ačkoliv dle očekávání trvalo jeho zpracování delší dobu.

Třetí list byl svou podstatou nejnáročnější. Vyplývá to i z reakcí, které žáci v průběhu zpracovávání měli. Knihu přisuzovali *dospělým, protože je náročnější; vysokoškolákům; lidem, kteří mají rádi napínavé příběhy; lidem, které zajímá golem a mají rádi vážné věci*. I tak se žáci nevzdali a na otázky se svědomitě snažili odpovědět. Protože jsem nechtěla, aby zbytečně přemýšleli nad něčím, co opravdu nemohou myšlenkově pojmut, dovolila jsem, aby otázku vynechali, pokud by si s ní opravdu nevěděli rady. Takové usilovná a zbytečná práce by mohla vést k odporu vůči ukázkám budoucím. Vynechané úkoly jsou na čtyřech listech ze šestnácti, z čehož pro mě vyplývá, že když s úkoly větší část žáků poradila, úkoly nebyly tak těžké, jak jsem předpokládala a úryvek byl vybrán citlivě. Místnost se zamřížovaným oknem slouží podle většiny jako *vězení*, ale také jako *laboratoř; výzkumná místnost; skryš Golema; někdo v ní žije*. V uvozovkách je *„Golem“* proto, *že to možná Golem nebyl; není to pravý Golem; dotyčný neví jistě, že to byl Golem; je to jenom jejich označení pro danou bytost*. Žáci správně pochopili, že se nejedná o Golema, jak jej znají z pověsti, a podle vlastních schopností se toto snažili vystihnout. Otázka, která byla vynechaná ve všech čtyřech listech, byla poslední, tedy k čemu slouží tento Golem. Ostatní se vyjádřili takto: *Slouží k zastrašování lidí; aby mohl chránit ulice; nevíme, není zde uvedeno (k zastrašování lidí?); aby měli o čem vyprávět; k zpestření příběhu*. Žáci povědomě pochopili, že má postava v textu důležitou roli, uvědomili si také, že roli nerozumí, a snažili se vymyslet vysvětlení, které by dávalo smysl a zároveň vyplývalo z textu. Z toho usuzuji, že žáci vyvíjí v hodinách patřičné úsilí a vidím v tom možnost dlouhodobě rozvíjet jejich vloh.

Fáze reflexe

Odpovědi jsme si společně prošli. Protože byl dostatek času, každý z žáků měl prostor pro vysvětlení svého nápadu. V třetím listě některé dvojice došli díky svým spolužákům

k poznání o úryvku, proto se domnívám, že dostatek času a prostoru byl velmi prospěšný. Otázku na odlišnost Golemů ve třech předestřených příbězích žáci pojali na základě vypracovaných pracovních listů. Zmiňovali hlavně věk čtenáře a důvod Golemova vzniku či *to, proč existuje*. Společné je podle nich hlavně označení Golem a také nebezpečí, v němž jsou postavy kolem něj. Autoři se k tomuto příběhu vracejí, protože *téma je zajímavé, protože Golem možná existoval a možná ne; hledají nové vysvětlení*. Co se dalších mytologických postav v umění týče, žáci vzpomněli na Percyho Jacksona, označili různé zpracování stejných pověstí, vzpomenuli film *Thor* a vytušili, že se jedná o zachycení severské mytologie. Očekávala jsem větší spektrum nápadů, příjemně mě však překvapila zmínka o různém zpracování stejných pověstí. Na otázku jak je možné, že se ty samé pověsti vyskytují napříč uměním, žáci odpovídali: *protože jsou zajímavé; lidi už je znají; nesouhlasí se závěrem příběhu a tak si vymyslí jiný*.

Hodina vyžadovala své prodloužení, aby probíhala v klidu a na žáky nebyl vyvíjen tlak. I když si neporadili se všemi úkoly, ve fázi reflexe dokázali odpovídat a pochopili aktuálnost mytologie v minulosti i dnes.

3.10.2 Práce v sekundě

Hodina proběhla 18. 6. sedmou hodinu, kdy žáci tradičně očekávají komunikaci a sloh. Žáci bývají unaveni, na druhé straně spolu příliš nehovoří nad rámec povinností.

Fáze evokace

Staré pověsti české měla přečtené asi polovina třídy. Příběh o Golemovi velmi usilovně chtěl vyprávět jeden s chlapců s poruchou pozornosti, a jelikož mi bylo jasné, že by kohokoliv jiného ve vyprávění přerušoval, vyzvala jsem jej, ať příběh přednese. Svým osobitým stylem pověst převyprávěl. I když byl jazyk poněkud svérázný, spolužáci se i přesto s příběhem seznámili. I zde jsme si zopakovali náležitosti pověsti, žáci si vše pamatovali a v žánru měli jasno.

Fáze uvědomění si významu nové informace

Rozdělení do dvojic tradičně znamenalo rozdělení se na pár a Pavla. Doplnění slova Golem proběhlo bez pochybení. V druhém řádku jedna dvojice doplnila slovo *pověst*, druhá zájmeno *tu*. Žáci patrně zahrnuli název písně do kontextu. Tím pádem doplněný text také dává smysl. Jako publikum přisuzované písni označili: *děti, protože to je zajímavou formou upravené a pro mládež, protože jsou tam slova jako zhrzené, uhnět a řka*; pro děti, jelikož je to podáno humornou formou; všechny odpovědi se víceméně shodovaly. Žáci odhadli úsměvnou

tendenci písni a přisoudili to dětem a mládeži. Úkoly na vysvětlení si žáci pravděpodobně nejprve přečetli, protože odpovědi jsou dle očekávání. Jako shrnutí obsahu žáci psali: *Rabín uplácá Golema z hlíny, protože měl vztek na tetu. Golem tetu zabil a kvůli tomu zabil i sebe; Uplácá ho rabi Löw u řeky, je z hlíny, měl zabít tetu, protože mu ukradla trumpetu, chce, aby mu dal rabín na hrob trumpetu, jsou dvě verze jak umřel(...)*. V druhé otázce se pak správně zaměřili na příčiny vzniku Golema. *Protože byl rabi Löw naštvaný na tetu, že mu vzala trumpetu a chtěl ji zabít. Žáci tedy pochopili text i otázky a úkoly měli rychle zpracované.* Dostalo se také na dotaz, jestli si tuto píseň zazpíváme v hudební výchově.

Druhý list byl zpracován také rychle. Žáci text přisuzovali věkové kategorii sobě vlastní, upozorňovali na nespisovné fráze v textu. Velmi výstižně to sepsal Pavel: *Spíše pro starší čtenáře věku 12-18 let, z důvodu výběru „složitějších slov“ a i myšleno poučně a historicky, přesto moderně.* Důvod stvoření byl také jednoznačný, i když květnatěji vysvětlený než v předchozí třídě. Pokračování je pojato stejným způsobem, skoro každá dvojice předpokládala, že vytvoří Golema a s ním se jim podaří ochránit židy proti útoku. Některé dvojice předpokládaly, že se Golem zblázní, patrně pod vlivem pověsti. Důkazy žáci vybrali z textu.

Práce na třetím listu trvala nejdéle. Dedikovali ji *mladistvým – jsou tam trochu těžší jména a více slov těžších na pochopení; jiní milovníkům záhad; někteří knihu směřovali dospělým, protože tam je pouze spisovná čeština.* Z toho usuzuji, že každý cílovou skupinu vnímal podle toho, jak on sám knize rozuměl. K otázce k čemu slouží tajemná místnost, žáci přistupovali s bohatou fantazií. Mohla by sloužit k *tajemným rituálům, obsahovat svitek, kde by byl zapsán smysl života, k ukrytí pokladu* či prostě jen k *ukrytí Golema*. Žáci od knihy pravděpodobně očekávali zápletku přesahující pověst řečenou v evokaci. I pro vysvětlení uvozovek v označení vymyslelo několik dvojic zajímavé řešení: *Domnívali se o nějakém člověku, že je golem (=statný, velký, trochu hromotluk); protože tomu sám nevěřil, že potkal Golema; člověk o něm mluví pohrdavě.* Ostatní konstatovali skutečnost, že se pravděpodobně nejedná o skutečného Golema. Ten může podle zpracování posledního úkolu sloužit *ke strašení a obhlídce židovského města, aby se tu nestalo nic zlého; nebo aby chránil dům se zamřížovaným oknem.* Žáci tak z vyznění textu pochopili, že Golem slouží spíše ku pomoci.

Fáze reflexe

Na otázky žáci hledali odpovědi svědomitě. Golemové se liší publikem a jejich rolí v příběhu, společný pak mají původ v pověsti. Autoři se k tematice navrací, protože *spekulují, jak by to mohlo být a nelíbí se jim verze nikoho jiného, každý autor to vidí jinak; zajímají se o pověst a její vyřešení.* Dalších mytologických postav vyskytujících se v literatuře a dalším uměním

našli žáci několik. Kromě Percyho Jacksona zmínili také Asterixe a Obelixe, sochu minotaura, kterou viděli na dovolené, Thorovu tematiku v komiksech a filmech, seriál *Herkules*, někteří dokonce vzpomněli *Bibli* a její zpracování v písních Voskovce a Wericha, které zpíváme v hudební výchově, nebo v seriálu *Simpsonovi*. Z toho usuzuji, že se žáci s mytologickými postavami setkávají napříč uměním a jsou si toho vědomi. Jak je to možné si dokážou vysvětlit; autoři *chtějí své dílo oživit, aby bylo zajímavé, každá postava už něco znamená, hodí se mu jejich vlastnosti, chtějí připomenout bohatou historii, myslí si, že lidi to bude zajímat a prodají to drahé*. Z toho usuzuji, že žáci sekundy jsou si hodnoty mytologie vědomi a chápou její význam.

4 Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na práci s historickou literaturou s ohledem na žáky primy a sekundy víceletých gymnázií. Cíl vztahující se k hlubšímu uchopení dílčích cílů na základě pěti pracovních listů vycházejících z jedné knihy byl splněn, neboť odpovědi žáků v pracovních listech odkazovaly na znalost úryvků z listů předchozích a podstata otázek zahrnujících v sobě znalost fikčního světa nezůstala nepochopena.

Pro žáky primy byly některé otázky náročné. Velmi důležitá byla funkce učitele, který upřesňoval otázky. Prospěšná byla práce ve skupině, kde silnější žáci pomáhali směřovat ty slabší. Některé úkoly přesahovaly schopnosti žáků, žáci však přesto dospěli k porozumění některým aspektům, které jsem si stanovila za cíl, i když jejich cesta byla náročná. Pro budoucí práci s žakovskou skupinou by bylo vhodné otázky formulovat jednodušeji a místy ubrat na kvantitě, jak je popsáno v části reflexe pracovních listů.

Reflexe pracovních listů dále prokázala, že takto koncipované lekce byly více přístupné žákům sekundy. Jejich reakce se vztahovaly k textu a až na výjimky neměli problém s otázkami. Velmi motivující pro další práci bylo zjištění, že důsledné používání metod kritického myšlení v průběhu celého roku a roku předchozího vedlo k jasnějšímu přijetí úkolů ze strany žáků, kteří tímto procesem procházejí.

Třífázový model učení jako osa vyučovací lekce vede k jasnějšímu porozumění aspektů stanoveného cíle. Ukázalo se, že otázky vztahující se ke konkrétnímu cíli a otázky na vlastní uchopení textu dle možností žáka je dobré kombinovat. Pokud je vypracování úkolů přístupováno svědomitě, vyústění ve fázi reflexe je přirozené a nenásilné.

Nosnou se ukázala být reflexe pracovních listů, neboť upozorňuje na možné překážky ve zpracování listů ze stran žáka a zároveň navrhuje řešení. Formuje také umění pedagoga klást otázky a reagovat na nastalé situace v průběhu práce s žakovskou skupinou. Diplomová práce je pro mě důkazem, že vycházet z jedné publikace při výuce literárních žánrů je pro žáky přínosné. Může být inspirací pro ostatní pedagogy, kteří hledají nové modely pro atraktivní a efektivní výuku.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

Primární pramen

TOMAN, Marek. *Můj Golem*. Praha: Argo, 2009.

Sekundární prameny

JIRÁSEK, Alois. *Psohlavci: historický obraz*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

MEYRINK, Gustav. *Golem*. Praha: Argo, 1993.

VOSKOVEC, Jiří a Jan WERICH. Píseň strašlivá o Golemovi. In: *Hity do 3. tisíciletí: část 4*. Cheb: G+W, 2006.

Literatura

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. 2011 [cit. 2015-05-20], s. 28 - 29. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.

Co je E-U-R. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *Kritické myšlení o.s.* [online]. 2001 [cit. 2015-06-03]. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.

EICHELBERGER, Harold. Wagenscheinovo „exemplární vyučování“. In: *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 2006-2007, 131(4).

Jazyk a jazyková komunikace. In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2013, s. 16, [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318>.

KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Učitelův nápadník pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Raabe, 2005.

KATTMANN, Ulrich. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* [online]. 2009 [cit. 2015-06-11]. Dostupné z:

http://www.paido.cz/pdf/moznosti_rozvijeni_didaktickych_znalosti_obsahu.pdf.

- KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013.
- KOČOVÁ, Veronika. *Životní situace v literatuře. Pracovní listy pro devátý ročník základních škol*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Učitel potřebuje spoustu podpory, ne kontroly. In: *Kritické listy*. 2013.
- KUDĚLOVÁ, Lucie. Karel Toman: Můj Golem. In: *Tvořivá dramatika*. 2010, (2).
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 108.
- MAREŠ, Svatopluk a kol. *Mozaika II.: soubor inspirací a nápadů pro učitele 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií*. Praha: Raabe, 2012.
- PRÁZOVÁ, Irena. České děti jako čtenáři v roce 2013. In: *Čtenář*. 2014, (4).
- PRÁZOVÁ, Irena. České děti jako čtenáři v roce 2013. In: *Čtenář*. 2014, (5).
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012.

6 Seznam příloh

Pracovní list č. 1

Pracovní list č. 2

Pracovní list č. 3

Pracovní list č. 4

Pracovní list č. 5

Ukázky zhotovených pracovních listů

6.1 Pracovní list č. 1

Úryvek č. 1:

Za zdi Židovského města procházela hlídka. Záře pochodní se odrážela na přilbách, na prsních pancířích, na čepelích halaparten. Přikrčil jsem se u okna a sledoval zachmuřené tváře pod přilbami. „Proč máme dělat týhle chamradi hlídače?“ zahromoval jeden z vojáků. „Nejlíp je všechny vypráskat z města!“

„Sklapni chřtán, Antone,“ zklidnil ho ještě drsnější hlas. „Rozkazy jsou rozkazy. Židi patří císaři, kterej je chce mít v bezpečí, protože sou bohatý. Dívej se na to tak, že hlídáme císařovy peníze.“

„Něco jinýho je rozkaz a něco jinýho je spravedlivost! Proč máme hlídat peníze, který vydřeli na nás? Měli bysme jim je sebrat a rozdat našim lidem!“

Napadlo mě, že Anton hloubá nad tím samým, s čím jsem si lámal hlavu i já – proč jsme jiní než křesťané za zdi?

1. Na základě ukázky popiš, jaký vztah mají křesťané k židům. Co si o nich vlastně myslí? Podtrhni tři místa v textu, která na vztah ukazují.
2. Proč nemají podle úryvku křesťané Židy rádi? Najdeš v textu odpověď?
3. Dokázal bys odpovědět na otázku Jakuba na konci úryvku?
4. Porovnej s úryvkem č. 2. K jakým názorům ohledně Židů byl pravděpodobně Anton odmalička veden?

Úryvek č. 2.

„Přicházejí,“ řekl potichu rabín.

Pootevřel jsem okno. Uslyšel jsem zvuk, co vydá náradí, když zavadí o kámen. Že by zedníci konečně začali opravovat zeď? Ne, puklina v ní, kterou rozšířil Golem, se rozchlípla ještě víc. A první zedníci už byli na naší straně. Drželi kladiva. Nechystali se ale nic opravovat.

Další měli sekery. Nebyli to dřevorubci a nechystali se kácet stromy.

Jiní svírali srpy, i když nechtěli žnout.

Část zdi, kde byla puklina, se zřítíla. V oblacích prachu se dovnitř vevalil dav. Přestal jsem rozlišovat jednotlivé tváře. Poznal jsem jenom hodináře Josefa, kterému se cosi drobného lesklo v rukou. A vedle něj Antona s přilbou posunutou dozadu. Se směsí zvědavosti a lačnosti si prohlížel rabínův dům.

„konečně dostaneme zpátky všechno, co Židi nakradli!“ zařval Anton.

Úryvek č. 3:

Rabína jsem se nezeptal, kdo bydlí naproti. Mohl jsem si s ním popovídat o rozdílech mezi křesťany a Židy, to ano. Nemohl jsem ale očekávat, že se bude dívat křesťanským sousedům do oken.

„Tam za zdi,“ říkával rabín, „je vesmír, který je pro nás vzdálenější než hvězdy na nebi.“ A říkal to s povzdechem.

Rabínova žena Perl věděla, co se děje v těch nejskrytějších zákoutích ghetta. Jako kdyby jí nepřekážely zdi domů, přístavků, přístřešků. Zdalipak dokáže prohlédnout i skrz zeď ghetta?

Žije tam hodinář Josef s rodinou,“ prozradila mi. „Opravil kdysi hodiny na věži židovské radnice,“ dodala. „Židovský hodinář by musel přijet z jiného města a to by trvalo moc dlouho,“ vysvětlila vzápětí a pokračovala: „Nemysli si ale, že to snad udělal z lásky. Josef nenávidí Židy jako všichni ostatní.“

To, že se hodinářova dcera jmenuje Klára, mi pověděla Lea. Prý abych se nemusel tak hloupě vyptávat maminky. V rabínově domě se nic neutajilo, tak jako v ghettu.

1. Proč se Jakub Kláry na jméno nezeptal sám? Co si myslí dle úryvku Židé o křesťanech?
Rozdělte se do dvojic. Jedna zpracuje úkol č. 2, druhá úkol č. 3.
2. První dvojice: Zkus popsat, co by se stalo, kdyby Anton vyrůstal místo Jakuba v rabínově přízni a dospěl by ve zralého muže. Představ si, že jsi on. Jak by vypadal? Jak by asi nahlížel na Židy? Jaká by mohla být jeho profese?
3. Druhá dvojice: Představ si, že Jakub vyrůstá jako Antonův syn před branami ghetta. Zkus se vžít do jeho role a napiš: Jak vypadá jeho den? Nad čím přemýšlí? Jaký je jeho pohled na židy?
4. Přečtěte si navzájem, co jste sepsali. Popište, jak se změnil charakter vašich hrdinů?
5. Jak moc člověka ovlivňuje jeho prostředí?
 - a. Pomocí jakých prostředků nám autor povídky ukázal, z jakého prostředí postavy pocházejí? (např.: vzhled, jazyk, vlastnosti, přátelé atd.)
 - b. Zakroužkuj v úryvcích místa, pomocí kterých si můžeš udělat obrázek o prostředí, v němž se pohybuje Anton.
 - c. Načrtni obrázek, na němž bude Anton ve své práci. Poté popiš, co jsi nakreslil a proč.

6.2 Pracovní list č. 2

Ukázka č. 1:

Klára si při jednom z našich mlčenlivých rozhovorů na dálku ukázala s tázavým výrazem ke spánkům. Porozuměl jsem jí, teprve když jsem škvírou dostal její kresbu. Nebyly na ní ani stromy, ani lodě. Na obou jsem byl já. Stál jsem v okně rabínova domu a z hlavy mi trčely rohy!

„Křesťani si opravdu myslí, že jsme rohatí?“ zeptal jsem se rabína.

„Už jsem se s touto pověrou setkal. Některým lidem asi vyhovuje vidět nás jako pekelníky. A protože žijeme odděleně, spousta z nich nemá šanci poznat, jak je to ve skutečnosti.“

„Nemělo by se s tím něco dělat?“ zeptal jsem se rabína. Vlastně jsem se ptal: Co mám udělat, aby si Klára nemyslela, že jsem rohatý?

„Ne,“ odpověděl rabín zlostně. „I kdybychom chodili bez klobouku, stejně by to nepomohlo. Začali by o nás třeba říkat, že máme růžky schované ve vlasech. Pověra si sama hledá důkazy.“

Jak jsem znovu uviděl Kláru v jejím okně, sáhl jsem si na spánky. Prohrábl jsem si vlasy, aby viděla, že žádné rohy nemám. Usmála se na mě.

Všechny křesťany za zdí jsem ale přesvědčit nemohl. Odkud se brala ta nenávist? Vybavil jsem si pohledy davu, když jsem vyšel ze Židovského města. Byla v nich obava, opovržení i lhostejnost. Chtěli vůbec vědět, že žádné rohy nemáme? Nebo naopak toužili po důkazu, že jsme rohatí?

1. Jakým způsobem spolu Klára s Jakubem komunikují?
Proč si spolu nemohou sednout a popovídat si přímo? Vždyť přece bydlí vedle sebe.
2. Zkuste si ve dvojici podobnou činnost. Jeden se pokusí druhého zeptat na jednoduchou věc, pouze pomocí kreseb a gestikulace, a druhý mu stejným způsobem odpoví. Jak vám komunikace šla?
3. Pamatuješ si ty sám nějakou zvláštní věc, která se říká o skupině lidí/národu/kmenu?

Ukázka č. 2 (upraveno):

„Copak jste dneska probírali, při těch vašich přípravách?“ ptává se mě otec, když se vracím domů.

„Studovali jsme,“ vyhýbám se slovu „přípravy“.

„Jen se nedělej!“ blýskají se otcí oči. „Přípravy na manželství! Taková výstřednost! Čeho se bojíš? Svého vlastního těla? Kdyby jenom rabín připustil, že tělo není něco zavrženíhodného. Tělo není protiklad duše!“

„Eliáš!“ okřikne ho matka.

„No ano. Víte, co se děje u křesťanů? Jejich felčari těla zkoumají. Studují mrtvolu, říká se tomu pitva. Já prostě jenom nechápu, proč tady musím sedět za zdí, když se dějí takovéhle věci. Kdybych tak mohl proniknout do lidského těla... náš soused hodinář za zdí, ten si s těmi hodinovými strojky žije. Může si je rozebírat donekonečna, když se mu zachce. A pak aspoň ví, jak fungují.“

5. Dokážeš popsat vlastními slovy, co přesně Eliášovi vadí?
6. Proč Židé nemohli nahlédnout do nitra lidského těla?
7. Jak rozumíš větě podtržené v textu? Vysvětli ji.

Ukázka č. 3:

(Jakubova kamarádka Klára v příběhu zemřela na tuberkulózu.)

Když jsme ke Golemovi přistoupili, obr se sehnul k pobožené zdi pro další kameny. Strčil přitom do rabína. Ten dopadl několik kroků od nás, a my ostatní jsme se svezli na kolena. V zápětí se ozvalo dunění, jak Golem začal kamenovat rabínův dům.

Rabín se obtížně posadil. Chtěli jsme ho podepřít, ale zahnal nás vztyčenou dlaní. „Jakube!“ Oslovil mě, oči plné slz. „Teď už pomůže jen přání někoho, kdo má v sobě ještě dost upřímnosti,“ řekl rabín a já ho sotva slyšel. „Zkus to, prosím.“

Postavil jsem se před Golema. Přál jsem si, aby se zastavil. Nebylo to snadné, protože jsem tušil, že jakmile se to stane, rabín už Golemovi nikdy žádný úkol nedá. Věděl jsem o jednom úkolu, který nemohl splnit nikdo jiný, než Golem. Přál jsem si, ať znehybní. A tím jsem ztrácel jakoukoli naději, že ještě někdy spatřím Kláru.

Nemohl jsem své vlastní štěstí nechat převážet nad štěstím obce. To jsem věděl. Něco takového jsem si nesměl přát.

Golem strnul.

8. Jakub stál před těžkou volbou. Popiš, v čem jeho volba spočívala?
9. Co bys dělal ty sám na jeho místě?

6.3 Pracovní list č. 3

Psohlavci

Alois Jirásek

Již u soudu apelačního žádali na chodské deputaci, aby vyznala neplatnost starých svobod a slíbila panu Lammingerovi poddanost a člověčenství. Tenkrát všichni do jednoho odepřeli, mužně a svorně, a též i pak odpírali, když je odvedli do vězení v Novoměstské radnici. Tu však je dlouho pospolu nenechali. Starého Hrubého a Kozinu od nich odloučili, jelikož hlavy jejich a přední podněcovatele k odporu, jak se u soudu domnívali, a každého z nich zvláště uvěznil.

Pak se krajané ještě jednou uviděli, a to zase před soudem, kdež jim rozsudek prohlásili. Starý Hrubý a Kozina uznáni nejvíce vinnými a odsouzeni na rok do vězení. Ostatním oznáměno, že budou beze všeho na svobodu propuštěni, ač podepíší-li revers, že uznávají svou poddanost. A tu jeden z pánů radů zároveň jim připomenul nešťastný konec toho povstání tam v domově, jakož i to, že všechny vesnice se již poddaly a člověčenství své že všichni podpisem stvrdili.

To rozhodlo u kolísajících Chodů, jež vězení tížilo a touha po domovu a rodinách soužila. Nač již další odpor?

.....

Jeden z pánů apelačních radů pak Hrubého i Kozinu ještě jednou vyzval, aby také podepsali. Bělovlasý však rychtář draženovský zakroutil hlavou a synovec jeho vážně, pánům v líce hledě, odvětil:

„Lomikar nás může donutit, habysme robotovali; hale kterak mám říct, že naše práva neplatí? Proč jsme tuto všecko huďáli, proč jsme se súdili, do Vídně, haž ke dvoru chodili, proš tu v harestě sedili, proč teky krev huž tekla? Ha níčko bulo všecko bláznový? Šak jsem si všecko dobře rozmyslil ha huvážil, nežli jsem začel Naše právo platí. Dáme to huž na boha –“

...

Svět se za Kozinou zavřel. Byl opět sám se svou zmařenou nadějí, se svou starostí a bázní o milou rodinu. Taktéž těžce nesl, že jej od starého strýce odloučili. Všichni byli tak slábi, jen on, ten vetchý, chorý kmet vydržel! Kdyby aspoň mohl být u něho, aby ho opatroval! Prosil za to, nadarmo však.

Můj Golem

Marek Toman

Když jsme vyšli z ghetta, pátravě jsem se díval do tváře křesťanů. Snažil jsem se odhadnout, jestli na nás nezaútočí. Rabín byl sice pozván k císaři, nebyl jsem si ale jistý, jestli by nám uvěřili. Nenávist se šířila jako mor.

„Nedívej se na ně takhle!“ napomenul mě rabín. „Nebo chceš, aby si to vyložili jako výraz nepřátelství?“

„A jak se mám tvářit?“

„Důstojně,“ pronesl rabi. On sám se nesl jako nějaký šlechtic nebo vysoký úředník císařského dvora. A skutečně, dav se s úctou rozestupoval.

„Soudí tě podle toho, jak tě vidí,“ utrousil rabín, když jsme přecházeli kamenný most na hradní stranu. „Kdyby si tohle všichni pořádně promysleli, bylo by po nenávisti vůči Židům. Každý ale radši věří vlastním představám.“ Nějaká stařena, zmatená rabínovou vznosností, mu hodila k nohám květiny. „Vždyť je to Žid!“ zaslechl jsem rozčilené reptání. „Třeba je to židovskej vyslanec?“ navrhl jiný hlas. „Židi přece nemají žádné království!“ „Nejsou z té tajemný židovský říše někde za mořem?“ Pár dalších květin následovalo.

Rabínův zjev zaučinkoval i na strážce u brány hradu. Strážci si nás předávali a my jsme se nořili do nitra paláce. Míjeli jsme obrazy, sochy a podivné přístroje, jaké jsem nikdy předtím neviděl, přesto na mě císařův dům působil prázdně. Snad to bylo tím, že každý další v řadě našich průvodců byl tišší a popelavější ve tváři než jeho předchůdce. Od hlučného kapitána strážce jsme se propracovali až k bledému komorníkovi, který klopal oči k zemi a nepronesl ani slovo. Jako kdyby nás vůbec neviděl.

„S císařem není lehké vyjít,“ vybavil jsem si rabínova slova, když se mě pokusil připravit na setkání.

Rozdělení rolí:

Hledač citací

Příběh se odehrává/neodehrává v současnosti. Najdi důkazy v textu.

Najdi a podtrhni místa v textu, která ukazují, nad čím přemýšlí/jak se cítí hlavní hrdina.

Vysvětli, proč se tak cítí?

nebo

Najdi a podtrhni místa v textu, která ukazují, nad čím přemýšlí/jak se cítí hlavní hrdina Jakub.

Vysvětli, kvůli čemu se tak cítí.

Jak se v úryvku chovají křesťané k rabínovi s Jakubem? Proč tomu tak je?

Badatel

V jaké době se příběh patrně odehrává? Zjisti to na internetu pomocí indicií, které o době máš. Můžeš požádat o pomoc Hledače citací.

Vypiš části textu, které ti pomohly.

Kartograf

Najdi a zakroužkuj v textu místo či místa, která ukazují, kde se příběh odehrává. Barevně zaznač na mapě.

Popiš, jakým způsobem jsi postupoval.

Hledač slov

Najdi v textu slova, o nichž si nejsi jistý, co znamenají. Zaznamenej si je na list.

Odhadni dle kontextu, co slova znamenají.

Ilustrátor

Vyber si jakoukoliv postavu zmíněnou v textu a pokus se co nejpečlivěji zachytit, jak vypadá, jak se tváří, kde se právě nachází.

Zapisovatel

Dělej si poznámky o hlavních bodech, které řeší tví spolužáci. Co jim dělá největší problém? Co je naopak jednoduché?

Zaznamenej hlavní body, které byly během diskuse probírány.

6.4 Pracovní list č. 4

Doslov

Rabi Judah Löw ben Bezalel bývá považován za tvůrce pražského Golema. Jeho jméno ani zkratka Maharal se v knize, kterou držíte v ruce, jedinkrát neobjeví. Můj Golem totiž nevypráví, jak se věci staly, ale jak se mohly stát. Přesto jsem se při psaní golemovského příběhu snažil, aby co nejvěrněji odpovídal realitě židovské obce v Praze na přelomu 16. a 17. století. Životní osudy rabi Löwa jsem nemohl opomenout, a nakonec do textu vstoupily víc, než jsem si původně představoval.

...

Podle předchozích řádků se může stát, že jsem přes své tvrzení vlastně sepsal biografii pražského Maharala. V jednom zásadním bodě se mé vyprávění od ní liší, a to hned v tom nejpodstatnějším. Rabi Löw totiž zřejmě nebyl tvůrcem umělé bytosti čili Golema.

...

Ke vzájemným kontaktům obyvatel obou měst ale docházelo už jen z toho důvodu, že Židé nebyli soběstační. Protože nesměli vlastnit pole a řemesla mohli vykonávat jen v omezené míře, museli se spolehnout na spolupráci s křesťanskými sousedy. Pěstovali obchodní styky, byť existovaly židovské předpisy omezující či zakazující obchodování s křesťany. Ve středověku se univerzálně nedodržovaly, protože na příjmech závisel život židovských obcí. Židovské rodiny mohly mít také křesťanské služebnictvo a naopak Židé vykonávali například finanční služby pro bohaté křesťanské šlechtice a panovnické rodiny.

....

Znakem života v ghettu bylo označení, které židé museli nosit. Existují údajně kresby dvorních malířů Rudolfa II. zachycující tehdejší pražské Židy. Na jednom z obrázků má zobrazený Žid na oděvu „židovskou hvězdu“. Já jsem se přidržel obecnějšího „židovského označení“, tj. kolečka ze žluté látky, nošeného na svrchním oděvu, pokud se Židé pohybovali mimo ghetto. Bylo prý zavedeno rozhodnutím r. 1551 a navázalo na středověká nařízení o

nošení židovského klobouku, případně kukly. Žlutá šesticípá hvězda by příliš asociovala holocaust.

Přiznávám, že do popisu atmosféry ghetta mi vstoupily podstatně mladší reminiscence. Při vykreslování ovzduší společnosti rozdělené na „my“ a „oni“ jsem si vybavil vlastní zkušenost někdejšího občana totalitního státu. Stačilo vzpomenout si na pohled, který mi věnoval policista v přilbě v době pražských demonstrací v lednu r. 1989.

6.5 Pracovní list č. 5

Ukázka č. 1:

Píseň strašlivá o _____

Jiří Voskovec, Jan Werich

Dovolte, bych suše předpokládal,
_____ že všichni znáte tu,
rabi Löw, že z hlíny ho uplácal,
protože měl vzteka na tetu.

Ta teta mu někam založila
jeho staronovou trumpetu
a tím pádem ho tak urazila,
že si uhnět kata na tetu.

...

Rabínovi, co mu zabil tetu,
napsal, že si svůj život veme,

na hrob ať mu pak daj tu trumpetu
na památku lásky zhrzené.

Když to napsal, zvolal: „Žít mi nelze!“
skočil do vody, řka: „adie.“
O zániku jeho jsou dvě verze,
ze kterých uvádím jenom dvě.

Podle jedné do té vody skočil, é,
namočil sé, pak se rozmočil,
podle druhé nejdřív se rozmočil,
namočil se a pak tam skočil.

Doplň vynechaná slova.

Pro jaké publikum je píseň určená?

Co jsme se z úryvku o Golemovi dozvěděli?

Proč dle úryvku vznikl Golem?

Ukázka č. 2:

Můj Golem

Marek Toman

„Za zdí se ozývají hlasy a řinčení zbraní,“ oznámil Chajm.

„Už se scházejí,“ tiše řekl můj otec. „Čekají na úsvit. Rabovat se musí za světla. Aby jim neunikl jediný prsten, jediná náušnice.“

„Kdybychom se tak mohli spolehnout na císaře,“ řekl jsem.

„Kdybychom tak mohli přivolat Turky, když nás křesťani stejně podezírají, že jsme s nimi spolčení!“ vykřikl můj otec.

„Oba uvažujete správně,“ řekl nepřítomně rabín. „Potřebujeme ochránce, jehož síla spočívá ve strachu, který šíří. Musí se ho bát i ti nejprostší, i ti nejmocnější. Jakube, svitky! Chajme, zavolej Perl, ať nám připraví jídlo. Ne. Jenom vodu. Ať přinese džbán vody. Nesmíme si zatížit břicho ani hlavu. A budeme potřebovat hlínu. Kde by se dala najít hlína, Jakube? Nikdy nepoužitá panenská hlína?“

„Taková přece v Židovském městě není.“

„Mimo jeho zdi nemůžeme. Uvažuj.“

„Na hřbitově?“

Rabín kývl: „Napijeme se, umyjeme si ruce, pomodlíme se. Pak s pomocí Boží vyrazíme. Chajme, ty půjdeš s námi.“

„Kdo vohlidá dům?“

„Jestli se nám naše dílo nevydaří, pak... pak už nám nikdo nepomůže.“

Když jsme vyklouzli z domu, uslyšeli jsme za zdí nárazy kovu o kov. Přehlušil je hrubý smích. Ten, kdo se tam chechtal, očividně chtěl, aby ho bylo slyšet i na naší straně.

Pro jaké čtenáře je kniha psaná? Charakterizuj její.

Z jakého důvodu bude Golem vytvořen?

Jak příběh podle tebe pokračuje?

Podle čeho tak soudíš?

Ukázka č. 3:

Golem

Gustav Meyrink

„Cvachu, nemáte chuť ještě nám vyprávět?“ vyzval Prokop starce a pohlédl tázavě na mne a Vrieslandera, zda si přejeme totéž.

„Nevím, kde začít,“ mínil váhavě stařec, „příběh o Golemovi se dá těžko povídat. Jak to předtím řekl Pernath: ví přesně, jak neznámý vypadal, a přece ho nemůže popsat. Přibližně každých třiatřicet let se v našich ulicích opakuje příhoda, která v sobě neskrývá nic zvlášť vzrušujícího, a přece vyvolává zděšení, pro které neexistuje žádné uspokojivé vysvětlení nebo zdůvodnění: Stále znovu se totiž stává, že z ulice U staré školy přichází úplně cizí člověk, bezvousý, se žlutým obličejem mongolského typu, oblečený do staromódních vybledlých šatů, a kráčí židovským městem, rovnoměrným, podivně klopýtavým krokem, jako by měl každým okamžikem přepadnout dopředu, a najednou – se stane neviditelným.

Obvykle zabočí do jedné z ulic a zmizí bez stopy.

Jindy se tvrdí, že na své cestě opíše kruh a navrátí se k místu, odkud vyšel: k prastarému domu poblíž synagogy.

Někteří rozčilení lidé zase trvají na tom, že ho viděli okolo rohu přicházet směrem k nim. Přestože k nim zcela zřetelně přicházel, byl stále menší a menší, přesně jako někdo, jehož postava se ztrácí ve velké dálce, a - pak úplně zmizel.

Před šestašedesáti lety musel být dojem, který Golem vyvolal, asi zvlášť hluboký, neboť já si vzpomínám - byl jsem tehdy ještě úplně malý kluk -, že lidé tenkrát prohledali dům v ulici U staré školy odshora dolů.

Zjistili při tom, že je v domě místnost se zamřížovaným oknem, k níž neexistuje žádný vchod.

Přišli na to tak, že vyvěsili ze všech oken prádlo, aby je mohli z ulice překontrolovat.

Protože se do místnosti nedalo jinak vniknout, spustil se nějaký muž po provaze dolů se střechy, aby nahlédl dovnitř. Už byl skoro u okna, vtom se však lano přetrhlo a nešťastník si roztříštil lebku o dlažbu. Když pak chtěli později pokus opakovat, rozcházely se názory na polohu okna tak, že toho raději nechali.

Já sám jsem se s „Golem“ setkal poprvé v životě před třiatřiceti lety.

Šel proti mně jedním průchodním domem, a skoro jsme se srazili.

Dodnes nechápu, co se tenkrát ve mně dělo. Člověk přece proboha nečeká pořád, den za dnem, jenom na to, že potká Golema, ne?

Ale v tom okamžiku, určitě - zcela určitě, ještě dřív, než jsem ho uviděl, něco ve mně pronikavě vykřiklo: Golem!

Komu je kniha určená?

K čemu by mohla sloužit místnost se zamřížovaným oknem?

Proč je v podtržené větě slovo Golem v uvozovkách?

K čemu slouží „Golem“ v příběhu?

6.6 Ukázky zhotovených pracovních listů

Mohl by se vyučít kabinem. ^{ZIDY} Měl by rád Radek, Verča, Mateš, Anča

② Znal by rákory, a řídit by se jimi, byl by silný. Přemýšlel by nad tím o všech rozdílech. Mohl by ho ovlivňovat jeho přátelé a vojny.

Nesije v tom ghettu a tím pádem tam není!


① Asi se styděl, ^{si} zejména nechtěl být ostravý jak.


⑤ Prostředí člověka velmi ovlivní. ^{si} Stejně tak ovlivňuje člověka lidé. ^{nejmno připadal} kolem něho.

③ Mohl by dělat co by chtěl, aby nebyl by omezen jak Židé, přemýšlel o židovských předmětech, kde je však jeho pohled by byl nappis stejný, jak pohled ostatních křesťanů.

④ Jakub a Anton by si prohodili charakter.*

5.a) Pomocí vypravování postav (popisování prostředí)

5.b) 

5.c) 

* snažili by se zachovat postavení ve svém světě, ale snažili by se co nejvíce napodobit "toho druhého."

Čihák
Čaban

Ukázka č. 1:

Pracovní list č. 2

Klára si při jednom z našich třídních rozhovorů na dálku ukázala s tázavým výrazem ke spánkům. Porozuměl jsem jí, teprve když jsem škvírou dostal její kresbu. Nebyly na ní ani stromy, ani lodě. Na obou jsem byl já. Stál jsem v okně rabínova domu a z hlavy mi trčely rohy!

„Křesťani si opravdu myslí, že jsme rohatí?“ zeptal jsem se rabína.

„Už jsem se s touto pověrou setkal. Některým lidem asi vyhovuje vidět nás jako pekeřníky. A protože žijeme odděleně, spousta z nich nemá šanci poznat, jak je to ve skutečnosti.“

„Nemělo by se s tím něco dělat?“ zeptal jsem se rabína. Vlastně jsem se ptal: Co mám udělat, aby si Klára nemyslela, že jsem rohatý?

„Ne,“ odpověděl rabín zlostně. „Kdybychom chodili bez klobouků, stejně by to nepomohlo. Začali by o nás třeba říkat, že máme růžky schované ve vlasech. Pověra si sama hledá důkazy.“

Jak jsem znovu uviděl Kláru v jejím okně, sahá jsem si na spánky. Prohrábl jsem si vlasy, aby viděla, že žádné rohy nemám. Usmála se na mě.

Všechny křesťany za zdi jsem ale přesvědčit nemohl. Odkud se brala ta nevěsta? Vybavil jsem si pohledy davu, když jsem vyšel ze židovského města. Byla v nich obava, opovržení i lhostejnost. Chtěli vůbec vědět, že žádné rohy nemáme? Nebo naopak toužili po důkazu, že jsme rohatí?

1. Jakým způsobem spolu Klára s Jakubem komunikují?

Proč si spolu nemohou sednout a popovídat si přímo? Vždyť přece bydlí vedle sebe.

Komunikují spolu pomocí kreseb. Nemohou si spolu popovídat přímo, protože Jakub je žid a Klára křesťan.

2. Zkuste si ve dvojici podobnou činnost. Jeden se pokusí druhého zeptat na jednoduchou věc pouze pomocí kreseb a gestikulace, a druhý mu stejným způsobem odpoví.

3. Pamatuješ si ty sám nějakou zvláštní věc, která se říká o skupině lidí/národu/kmenu?

*Čerňosi: Černý jakota. - tmavá p. z
Šiňani: Šikmý jako číňan. - šikmý nos
Liliputi: Malí jako liliputi. - malá
Bělasi: Bledá tuvař. - bílá v. kůže
Indiáni: Rudosi. - opálení od slunce*



Ukázka č. 2 (upraveno):

Pracovní list č. 2

„Copak jste dneska probírali, při těch vašich přípravách?“ ptává se mě otec, když se vracím domů.

„Studovali jsme,“ vyhýbám se slovu „připravý“.

„Jen se neštěle!“ blýskají se oči očí. Přípravy na manželství Taková výstřednost! Čeho se bojíte? Svého vlastního těla? Kdyby jenom rabín připustil, že tělo není něco zavrženého. Tělo není protiklad duši!“

„Eliáš!“ okřikne ho matka.

„No ano. Vite, co se děje u křesťanů? Jejich felci tělo zkoumají. Studují mrtvolu, říká se tomu pitva. Já prostě jenom nechápu, proč tady musím sedět za zdi, když se děje taková věc. Kdybych tak mohl proniknout do lidského těla... náš soused hodinář za zdi, ten si s těmi hodinovými strojky žije. Může si je rozebrat donekonečna, když se mu zachce. A pak aspoň ví, jak fungují.“

1. Dokážete popsat vlastními slovy, co přesně Eliášovi vadí?
Eliášovi vadí to, že nemůže proniknout do duše lidí. A vadí mu to, že neví, jak fungují jednotlivé orgány, jak srdce, plic.
2. Proč asi Židé nemohli nahlédnout do nitra lidského těla?

Protože ne mají mrtvolu, proto je spalovali.

3. Jak rozumíš větě podtržené v textu? Vysvětli ji.

Věta rozumím tak, že tělo není duší, ale duše je tělem.

Ukázka č. 3:

(Jakubova kamarádka Klára v příběhu zemřela na tuberkulózu.)

Když jsme ke Golemovi přistoupili, ohr se sehnul k pobožené zdi pro další kameny. Stržil přitom do rabína. Ten dopadl několik kroků od nás, a my ostatní jsme se svezli na kolena. V záptí se ozvalo dunění, jak Golem začal kamenovat rabínův dům.

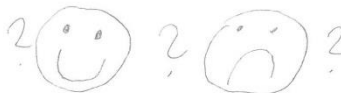
Rabín se obtížně posadil. Chtěli jsme ho podepřít, ale zahnal nás vytzyčenou dlaní. „Jakube!“ Ostavil mě, oči plné slz. „Teď už pomůže jen přání někoho, kdo má v sobě ještě dost upřímnosti,“ řekl rabín a já ho sotva slyšel. „Zkus to, prosím.“

Postavil jsem se před Golema. Pál jsem si, aby se zastavil. Nabýlo to snadné, protože jsem tužil, že jakmile se to stane, rabín už Golemovi nikdy žádný úkol nedá. Věděl jsem o jednom úkolu, který nemohl splnit nikdo jiný, než Golem. Pál jsem si, ať znehybní. A tím jsem ztrácel jakoukoli naději, že ještě někdy spatřím Kláru.

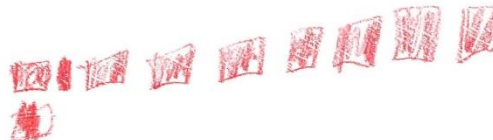
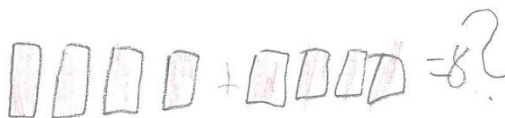
Nemohl jsem své vlastní štěstí nechat převážet nad štěstím obce. To jsem věděl. Něco takového jsem si nesměl přát.

Golem strnul.

1. Jakub stál před těžkou volbou. Popiš, v čem jeho volba spočívala?
Volba spočívala v tom, že Jakub se rozhodl, jestli zachránit Kláru a Golem zničí město, nebo nechat Kláru zemřít a Golem město nezničí.
2. Co myslel ty sám na jeho místě a proč?
Křivil jsem jednoho člověka bych nenechal zničit město.



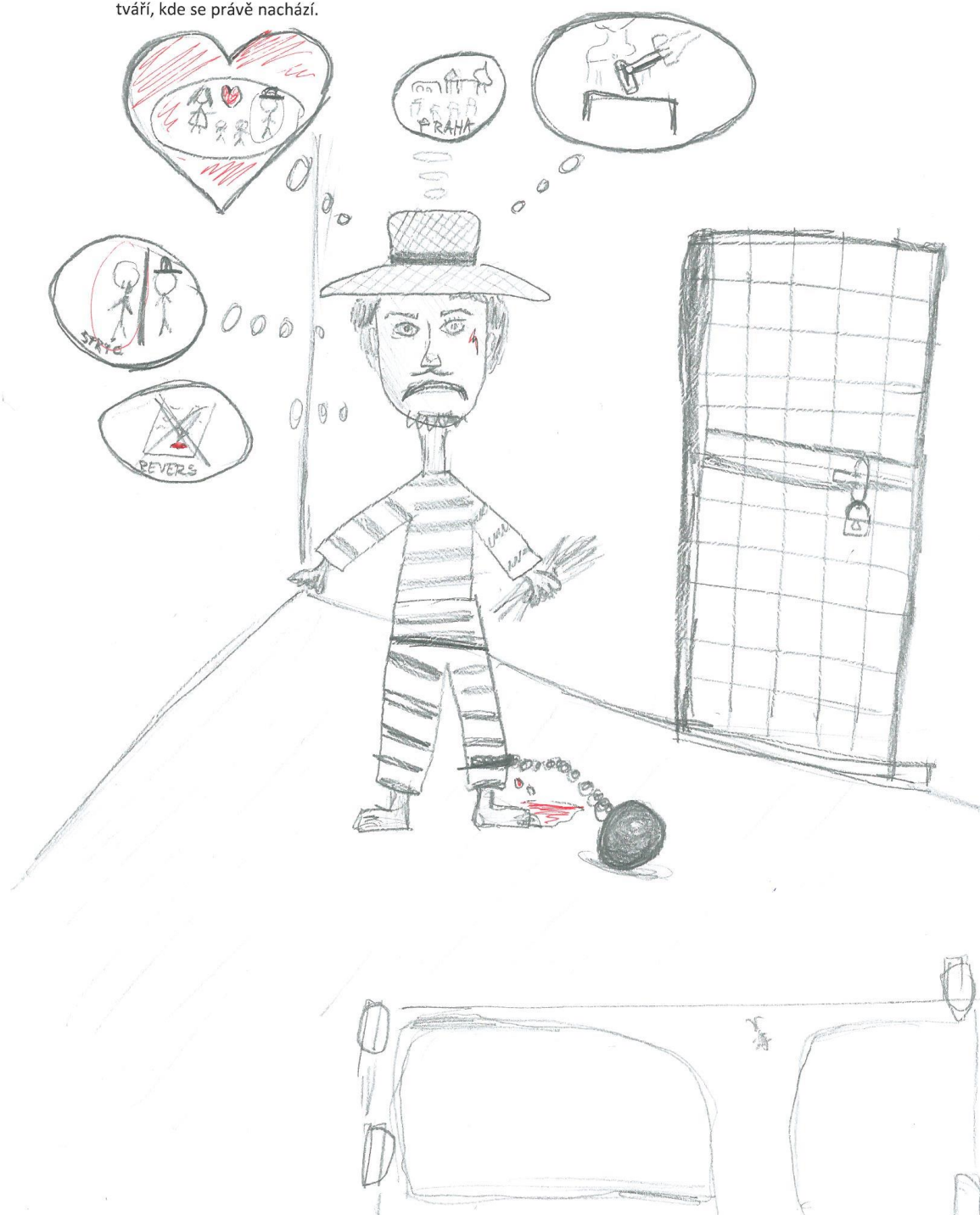
3) Pomocí kreseb druhý poznal princip otázky. Komunikace těžká nebyla, jeden druhému rozuměl.



3) Věta rozumím tak, že tělo není duší, ale duše je tělem. (Tělo není duší, ale duše je tělem). Duše je „jádrem“ člověka.

Ilustrátor

Vyber si jakoukoliv postavu zmíněnou v textu a pokus se co nejpečlivěji zachytit, jak vypadá, jak se tváří, kde se právě nachází.



Ukázka č. 3:

Golem
Gustav Meyrink

„Cvachu, nemáte chuť ještě nám vyprávět?“ vyzval Prokop starce a pohlédl tázavě na mne a Vrieslandera, zda si přejeme totéž.

„Nevím, kde začít,“ mínil váhavě stařec, „příběh o Golemovi se dá těžko povídat. Jak to předtím řekl Pernath: ví přesně, jak neznámý vypadal, a přece ho nemůže popsat. Přibližně každých třiatřicet let se v našich ulicích opakuje příhoda, která v sobě neskrývá nic zvlášť vzrušujícího, a přece vyvolává zděšení, pro které neexistuje žádné uspokojivé vysvětlení nebo zdůvodnění: Stále znovu se totiž stává, že z ulice U staré školy přichází úplně cizí člověk, bezvousý, se žlutým obličejem mongolského typu, oblečený do staromódních vybledlých šatů, a kráčí židovským městem, rovnoměrným, podivně klopýtavým krokem, jako by měl každým okamžikem přepadnout dopředu, a najednou – se stane neviditelným.

Obvykle zabočí do jedné z ulic a zmizí bez stopy.

Jindy se tvrdí, že na své cestě opíše kruh a navrátí se k místu, odkud vyšel: k prastarému domu poblíž synagogy.

Někteří rozčilení lidé zase trvají na tom, že ho viděli okolo rohu přicházet směrem k nim. Přestože k nim zcela zřetelně přicházel, byl stále menší a menší, přesně jako někdo, jehož postava se ztrácí ve velké dálce, a - pak úplně zmizel.

Před šestašedesáti lety musel být dojem, který Golem vyvolal, asi zvlášť hluboký, neboť já si vzpomínám - byl jsem tehdy ještě úplně malý kluk -, že lidé tenkrát prohledali dům v ulici U staré školy odshora dolů.

Zjistili při tom, že je v domě místnost se zamřížovaným oknem, k níž neexistuje žádný vchod.

Přišli na to tak, že vyvěsili ze všech oken prádlo, aby je mohli z ulice překontrolovat.

Protože se do místnosti nedalo jinak vniknout, spustil se nějaký muž po provaze dolů se střechy, aby nahlédl dovnitř.

Už byl skoro u okna, vtom se však lano přetrhlo a nešťastník si roztříštil lebku o dlažbu. Když pak chtěli později pokus opakovat, rozcházely se názory na polohu okna tak, že toho raději nechali.

Já sám jsem se s „Golemem“ setkal poprvé v životě před třiatřiceti lety.

Šel proti mně jedním průchodním domem, a skoro jsme se srazili.

Dodnes nechápu, co se tenkrát ve mně dělo. Člověk přece proboha nečeká pořád, den za dnem, jenom na to, že potká Golema, ne?

Ale v tom okamžiku, určitě - zcela určitě, ještě dřív, než jsem ho uviděl, něco ve mně pronikavě vykřiklo: Golem!

Komu je kniha určená?

Lidem co mají rádi napínavé příběhy (15-999). dospívající

K čemu by mohla sloužit místnost se zamřížovaným oknem?

laboratoř, vězení, hladomorna, výzkumna místnost.

Proč je v podtržené větě slovo Golem v uvozovkách?

Protože "Golem" asi neexistoval, a nemusel se jmenovat "Golem", je to jen teorie.
K čemu slouží „Golem“ v příběhu?

Aby děsil lidi, mohl chránit ulici.